

**Quale formazione per il cittadino di domani? Annotazioni sul convegno: *éducation aux citoyen-netés*, di Carlo Monti**

Al convegno gruppi di insegnanti fanno il punto alla situazione su quanto attiene all'insegnamento dell'educazione alle cittadinanze.

**Violenza ed emarginazione a scuola: lo psicologo in aiuto ad allievi e docenti, di Pierre Kahn**

Come i docenti potrebbero reagire di fronte ad allievi con problemi comportamentali gravi? Per la modifica dei patterns relazionali disfunzionali degli allievi più problematici si suggeriscono la ricerca di collaborazione fra i docenti e il coinvolgimento maggiore delle classi.

**Violenza giovanile: la Commissione federale per la gioventù chiede alla società di cambiare atteggiamento**

Presa di posizione a favore di una migliore considerazione delle realtà e dei problemi giovanili da parte dell'intera società. Per una migliore integrazione dei giovani la Commis-

sione invita ad accrescerne la partecipazione all'interno delle aziende e delle scuole.

**La prevenzione del suicidio degli adolescenti, ovvero «creiamo le condizioni di vita favorevoli allo sviluppo dell'adolescente», di Simona Dignola**

Si presenta il progetto elaborato dai responsabili dei Corsi per maestri/e di tirocinio nell'ambito del programma «Scuola e Salute» dell'Ufficio federale della sanità pubblica. L'articolo segnala alcuni dati statistici sui suicidi e sui tentativi di suicidio fra i giovani e ribadisce l'importanza di una fattiva prevenzione.

**Il fascino discreto e sofisticato che la Matematica esercita su artisti, studenti ed altri illustri personaggi, di Bruno D'Amore**

Quando la matematica appassiona: esempi di personaggi illustri - da Piero della Francesca a Mozart e Dante - che sono rimasti affascinati dagli enigmi matematici e geometrici; alcune situazioni matematiche che hanno entusiasmato anche gli studenti.

**Il GLIMI si presenta, di Emilio Bernasconi**

Ovvero il «Gruppo di lingua italiana per i materiali d'insegnamento», costituitosi nel 1993 allo scopo di realizzare sussidi didattici in lingua italiana per le scuole professionali del Ticino e del Grigioni italiano.

**Leggere prima di leggere**

Prendendo spunto da una ricerca avviata nel 1987, si espongono le considerazioni di diverse docenti della scuola dell'infanzia in merito al significato del «leggere» in bambini di cinque/sei anni.

**Il vocabolario del linguaggio giovanile del Liceo di Mendrisio, di Francesco Bianchi**

Con riferimento al vocabolario redatto dai liceali di Mendrisio si fa un'analisi del linguaggio dei giovani e delle sue caratteristiche salienti: linguaggio microregionale, effimero e dinamico, settoriale, sviluppato in funzione di una coesione sociale.

**Comunicati, informazioni e cronaca**

Palazzo federale



## Quale formazione per il cittadino di domani?

### Annotazioni sul convegno: *éducation aux citoyennetés*

Tra i compiti dell'istituzione scolastica vi è, oltre all'istruire, senz'altro quello di educare chi da adulto sarà confrontato con diritti e doveri, ruoli e coordinate della società in cui vive.

L'educazione, e l'educazione civica in particolare, sono così una sorta di specchio in cui si riflettono i rapporti di forza di una società.

Nell'*ancien régime* si trattava di formare sudditi sottomessi alle autorità laiche ed ecclesiastiche e alle loro leggi.

Con l'illuminismo, il liberalismo ed il suffragio universale poi, si intendeva educare il cittadino ai principi democratici, sulla base della conoscenza delle leggi e dell'organizzazione statale.

Con la scuola pubblica, gratuita e obbligatoria, frequentata regolarmente anche dai figli della classe contadina e operaia, l'esaltazione dei valori del lavoro – fonte di ricchezza individuale e del Paese –, dell'amor di patria, del rispetto delle leggi e delle autorità, servì anche da deterrente ai possibili eccessi rivoluzionari delle masse popolari.

Oggi le società occidentali sono profondamente cambiate, tant'è che gli interrogativi su quali valori trasmettere, su quali contenuti dare all'educazione civica sono all'ordine del giorno in molti Paesi.

Non a caso dunque il 4 dicembre 1998 si è tenuto a Yverdon-les-Bains il Convegno *Education aux citoyennetés*, il settimo tra quelli organizzati dalla *Commission des colloques romands et tessinois*.

Questa Commissione, voluta dalla Conferenza intercantonale della pubblica istruzione della Svizzera romanda e del Ticino, ha essenzialmente lo scopo di fare il punto della situazione su quanto attiene all'insegnamento delle diverse discipline nei differenti Cantoni, per promuovere un miglior coordinamento intercantonale.

La formula privilegiata consiste in gruppi di insegnanti dei diversi Cantoni, che, dopo dei lavori preparatori, si trovano a dibattere i temi più si-

gnificativi durante un simposio, da cui scaturiscono indicazioni, richieste, proposte all'indirizzo della Conferenza intercantonale.

Dopo gli incontri sulla matematica, sul tedesco, sul francese, sulla storia, sulle scienze naturali, sulla valutazione, è stata così la volta dell'*educazione alle cittadinanze*.

Da tempo invero la *Commission des colloques* aveva avvertito la necessità di dedicare un convegno all'educazione civica, tema spesso al centro di discussione e non solo nel mondo della scuola.

Con il tempo però è pure maturata la consapevolezza che si doveva andare oltre l'educazione civica tradizionale. Pareva infatti limitativa, soprattutto se connessa all'attuale lavoro di riflessione sulla rivalutazione dei compiti educativi in corso nelle diverse scuole di buona parte dei Cantoni.

Da qui la scelta dell'*educazione alla cittadinanza*, divenuta ben presto *alle cittadinanze*, per sottolineare da un lato l'appartenenza plurale dei cittadini di oggi e dall'altro i diversi ambiti in cui diritti e doveri si esercitano: da quello politico a quello sociale, da quello economico a quello culturale.

In quest'ottica l'obiettivo dell'educazione civica, ossia lo studio delle istituzioni politiche e del loro funzionamento, non poteva dunque apparire che riduttivo.

Più numerosi e complessi infatti quelli di una *educazione alle cittadinanze*.

L'allievo, durante il suo percorso formativo, dovrebbe sviluppare quelle attitudini che necessitano all'individuo e ancor più al cittadino per trovare la propria collocazione nella società.

Agli allievi si dovrebbero fornire i necessari strumenti critici, morali, intellettuali che consentono di apprendere a fare scelte consapevoli, in quanto cittadini consci delle proprie responsabilità e dei propri doveri.

Strumenti, saperi, attitudini inoltre che permettano di aver coscienza dei

diversi valori e gruppi che compongono la società, e di riflettere sui loro contenuti, sulla loro relatività o universalità.

Tutti obiettivi questi che gioco forza mobilitano numerosi saperi e discipline.

Questa era la tela di fondo da cui si sono mossi i codirettori del Convegno, Dominique Rouyet e Michel Nicolet, i quali hanno chiesto ai gruppi cantonali – formati da insegnanti che vanno dalla scuola dell'infanzia al settore medio superiore – di effettuare dapprima alcune verifiche.

Fare il punto della situazione sull'educazione civica e sull'*educazione alle cittadinanze* nei diversi gradi scolastici del proprio Cantone; evidenziare limiti e aspetti positivi; proporre possibili approcci per l'insegnamento.

Il 4 dicembre scorso a Yverdon – come detto – le diverse delegazioni cantonali hanno così potuto riflettere e confrontarsi su come valorizzare l'*educazione alle cittadinanze* e come promuovere progetti concreti. La diversità dei partecipanti, diversi per provenienza geografica, per ordine di scuola, per sistema scolastico, per formazione, se da un lato può aver costituito una complicazione, dall'altro ha però permesso di far affiorare alcune problematiche comuni.

Non è qui possibile svolgere una sintesi dei risultati emersi dai diversi atelier, né è stata presentata neppure al termine della giornata, come avveniva di consueto.

E ciò perché questo incontro è solo la tappa intermedia di un percorso che si concluderà eccezionalmente con una seconda riunione plenaria nel settembre prossimo.

In quella giornata finale, sulla base dei lavori che verranno svolti nel mentre, verranno presentati e discussi dei progetti concreti di *educazione alle cittadinanze*.

La delegazione ticinese durante l'incontro del 4 dicembre ha preso attivamente parte alle discussioni all'interno dei diversi atelier mostrando quanto nei diversi ordini di scuola si è fatto e si sta facendo. Dalle attività svoltesi nei gruppi di lavoro è emerso come la situazione dell'educazione civica nelle scuole ticinesi incontri gli stessi problemi e sia confron-

(Continua a pag. 24)

# Violenza ed emarginazione a scuola: lo psicologo in aiuto ad allievi e docenti

## Introduzione

Alle soglie del 2000 il genere umano ha costruito alcune certezze, tramite una creatività espressa dal progresso tecnologico, ma si appresta anche ad iniziare un nuovo secolo portandosi appresso molti dubbi, paure, incertezze e difficoltà relazionali.

Dall'osservatorio dello psicologo è possibile vedere un uomo e una donna molto forti oggi e molto fragili domani: gli equilibri personali sono instabili e sempre soggetti a numerose perturbazioni dovute a fattori esterni. Allo psicologo il lavoro non manca: vuoi per i problemi che sorgono quotidianamente alla luce delle sempre più numerose unioni matrimoniali in bilico o in crisi (nel nostro paese stiamo raggiungendo a poco a poco la soglia del 50% di divorzi su 100 matrimoni!), vuoi perché la struttura familiare è sempre meno una fortezza e sempre più un insieme di elementi spezzettati, o ancora per la crisi del lavoro che minaccia economicamente la cellula familiare ridimensionandone i progetti attuali e/o futuri (future nascite a rischio).

Sicuramente oggigiorno si ricorre prima e più facilmente allo specialista senza doversi considerare un caso disperato o un matto da rinchiodare. Questo atteggiamento permette un intervento precoce e rapido su problematiche o patologie appena sorte, consentendo un reale lavoro di prevenzione. Tutto ciò presenta anche dei notevoli vantaggi economici, se soprattutto paragoniamo i costi di un lavoro terapeutico breve ed efficace con un bambino alle lunghe, costose e a volte croniche prese in carico degli adulti. Purtroppo i nostri politici, abituati alle riflessioni economiche a corto termine, difficilmente accettano di considerare questo punto di vista, salvo poi dover far fronte agli elevati costi della salute pubblica, somatica, ma – aggiungerei – anche psicologica e mentale.

Ebbene in questo complesso groviglio problematico che è la nostra società, dove si colloca il pianeta scuola?

## La scuola e le sue difficoltà relazionali

Nell'era dei computer, dei telefonini, dei fax, di internet, dell'e-mail, della comunicazione facilitata e multi-mediale, il comunicare con l'altro dovrebbe risultare semplice ed immediato.

Apparentemente tutto ciò dovrebbe portare all'estinzione del ruolo dello psicologo, inteso come mediatore, come facilitatore della comunicazione o come specialista nello scoprire i nodi relazionali che ostruiscono tali vie. Gli strumenti moderni sopraccitati non devono però trarre in inganno, ma farci piuttosto riflettere: in effetti sono pur sempre dei mezzi, seppur utili, che vengono a fraporsi nella comunicazione diretta tra due esseri umani.

La comunicazione diretta è, dal mio punto di vista, molto più complessa e ricca di sfumature, e racchiude le emozioni, gli stati d'animo, le retroazioni dirette e immediate (anche gestuali e corporee), che molto difficilmente queste macchine moderne possono e potranno mai simulare o trasmettere.

Nel contesto scolastico questi strumenti sono parzialmente usati soprattutto nell'area dell'apprendimento e sicuramente con dei notevoli risultati (pensiamo per esempio ai bambini che presentano un handicap).

Lo psicologo che si reca sovente a scuola, come il sottoscritto, per parlare con e a proposito dei suoi vari attori (allievi, docenti, ispettori, direttori e vari specialisti), si rende conto delle difficoltà esistenti, malgrado i moderni sistemi di comunicazione a disposizione, dell'essere insieme, del capire l'altro, del percepirne emozioni e stati d'animo.<sup>1</sup>

Tutto ciò sembra semplice e circoscritto da un progetto comune: crescere, acquisendo giorno per giorno un sapere dettato da leggi e regolamenti. Ma l'essere insieme, il condividere scopi e quotidianità, il portarsi appresso giornalmente ansie e problemi individuali, rendono a volte la vita all'interno di una classe maledettamente difficile e complessa.<sup>2</sup> Non è

facile oggi fare il bambino e l'allievo, ma neanche il docente.

I ritmi scolastici ai quali sono sottoposti i nostri figli sono sempre più demenziali: «sei piccolo e in divenire, ma nel medesimo tempo devi essere maturo e consapevole: le scelte future incombono». Ma anche al docente viene richiesto sempre di più, con l'obbligo poi di assicurare comunque qualità nell'eseguire compiti già da tempo istituzionalizzati: deve capire i suoi allievi, saperli ascoltare e magari risolvere parzialmente i loro problemi scolastici o quelli che si portano dietro uscendo dall'uscio di un sistema familiare spesso in crisi o disastroso.

Come fanno allievi e docenti ad uscire da questa convivenza quotidiana sempre più difficile e aggrovigliata?

## Intervento individuale o collaborazione tra partners ?

Davanti al disagio relazionale di un bambino, che sia all'interno o all'esterno del contesto di una classe scolastica, con un adulto o con i suoi pari, mi trovo sempre più scettico nel pensare all'efficacia di un intervento terapeutico unicamente su di lui.<sup>3</sup>

Penso in particolare a dei miei colleghi che si rinchiodano per alcune volte alla settimana in sale di terapia con il bambino e i suoi problemi, sperando che qualche brillante interpretazione possa miracolosamente migliorarne la vita futura. Questi colleghi sembrano lavorare nei laboratori come i ricercatori tra le loro provette, anche se ad onor del vero mi danno l'impressione di essere molto più «passivi» ed attendisti.

In effetti è come se ignorassero del tutto la sofferenza attuale del bambino e per lo meno il disagio degli adulti che se ne devono occupare, compreso quello del docente. «Datemi il bambino che lo guarirò restituendolo sano e forte», salvo poi reinserirlo nel o nei contesti nei quali è emerso il suo problema!!

Se lasciamo da parte il disagio relazionale del minore nel contesto familiare, ma analizziamo la classe scolastica, emergono due altri attori principali: il gruppo classe e il docente.

Del gruppo classe parleremo più avanti, analizzando almeno in parte un intervento utile che sto sperimentando da diversi anni sia nelle scuole elementari che in quelle medie. Come reagisce invece il docente davanti al problema relazionale di un suo allievo?

A volte cerca di non vederlo, oppure di non dargli grande importanza: in

fondo non gli compete direttamente un'incombenza di questo genere, «e se poi l'allievo non disturba particolarmente lo svolgimento di una lezione ... oppure se nella sua lezione funziona ...».

Ma la maggior parte dei docenti non reagisce come sopra descritto e cerca di risolvere anche questo problema. Certamente il docente è più a suo agio davanti ad una difficoltà tecnica legata alla materia insegnata, ma la sua sensibilità e una preparazione sempre più aggiornata lo portano a cercare una soluzione per l'allievo in difficoltà.

Tendenzialmente però il docente affronterà da solo il nodo relazionale dell'allievo senza avvalersi di nessuna collaborazione, partendo forse dal «non detto» che ogni docente deve essere capace nel limite del possibile di condurre la propria classe. Naturalmente il docente può appoggiarsi su vari partners scolastici (colleghi, docenti di sostegno, direttori, ispettori, ecc.) e non è certo abbandonato a se stesso nel deserto, ma spesso in lui prevale l'idea di fare da solo.

Molti docenti raggiungono gli scopi prefissati attraverso risorse individuali e spiccate doti creative, ma altri si trovano in difficoltà davanti ad un «compito» più complesso del previsto.

Ultimamente e con molto coraggio, in particolare nel contesto della scuola media ticinese, molti operatori si stanno interrogando sulla necessità di una maggior collaborazione tra i vari partners per affrontare delle difficoltà crescenti in seno alla scuola, soprattutto nell'area del disagio relazionale.

Ho avuto modo di essere direttamente coinvolto nell'ultimo anno scolastico in questo processo di riflessione perché sempre più si fanno strada due principi generali: l'apprendimento è per lo meno molto difficoltoso quando prevalgono disagi e/o conflitti relazionali in una classe e d'altra parte è sempre più difficile per il singolo docente affrontare queste problematiche da solo.

### **Le due facce della stessa medaglia**

Vediamo ora due esemplificazioni di difficoltà relazionali solo apparentemente molto diverse l'una dall'altra.

#### *Paola*

Paola è una bambina di 9 anni che frequenta la 4° elementare. Presenta delle difficoltà scolastiche nelle ma-

terie principali e viene descritta come lenta nel recepire i concetti e nell'effettuare i lavori.

Questa ragazza è piuttosto obesa, si sente brutta e grossa, e viene presa in giro dai compagni. Paola vive come un po' isolata in classe, anche se in un primo tempo la maestra non la vede del tutto emarginata. Le varie problematiche portate dalla ragazza la fanno sentire fondamentalmente molto insicura.

La docente, donna capace e sensibile, percepisce il disagio crescente di Paola ed inizia a correre ai ripari: invita un suo compagno a giocare maggiormente con lei per farla sentire meno sola. L'intervento funziona, ma la sua efficacia dura solo due giorni, dopo di che domina nuovamente l'isolamento relazionale.

Paola è seguita individualmente da un punto di vista terapeutico e parallelamente conduco dei colloqui anche con i genitori. I vari aiuti non si rivelano comunque sufficienti per permettere alla ragazza una vita relazionale adeguata in classe e un investimento maggiore da un punto di vista scolastico, malgrado ne abbia le capacità.

A poco a poco la docente si rende conto che Paola ed alcuni altri allievi stanno frenando il ritmo scolastico della classe mentre i vari tipi di disagio occupano uno spazio sempre più importante.

#### *Omar*

Omar è un ragazzo di 13 anni che frequenta la 2° media. Questo allievo, ultimogenito di una numerosa «fratria», attraverso un comportamento sempre più provocatorio e incontrollabile sta letteralmente mandando in crisi non solo i docenti che compongono il suo consiglio di classe ma l'intero corpo insegnante della sede.

Omar presenta degli scatti violenti, in particolare con i suoi docenti ma anche con altri insegnanti della scuola. Vive ai margini della classe, nella quale assume atteggiamenti di sfida nei confronti dei compagni maschi e di provocazione – anche a sfondo sessuale – rispetto alle compagne.

Il suo rendimento scolastico è inesistente: non investe praticamente in nessuna attività scolastica e si limita, nei giorni migliori, ad essere presente fisicamente in classe, salvo poi disturbare in vari modi lo svolgimento delle lezioni.

Allorquando il docente di classe richiede una mia consulenza per evita-

re «la follia collettiva» dei suoi colleghi, diverse famiglie di altri allievi stanno esercitando una forte pressione sulla direzione della scuola per portarla ad una espulsione dell'allievo perturbatore. La famiglia di Omar, che parla male la nostra lingua, si dichiara disponibile a collaborare con la scuola, ma poi di fatto si rivela del tutto inaffidabile.

Un aggancio diretto con l'allievo è del tutto improbabile, anche se Omar nei momenti di maggior tranquillità riesce ad esternare parte del suo disagio al docente di classe. Gli interventi dei singoli docenti, repressivi e di compiacenza, non producono alcun effetto positivo e l'escalation simmetrica tra Omar e il sistema scolastico assume una spirale sempre più incontrollabile.

#### *Differenze e somiglianze*

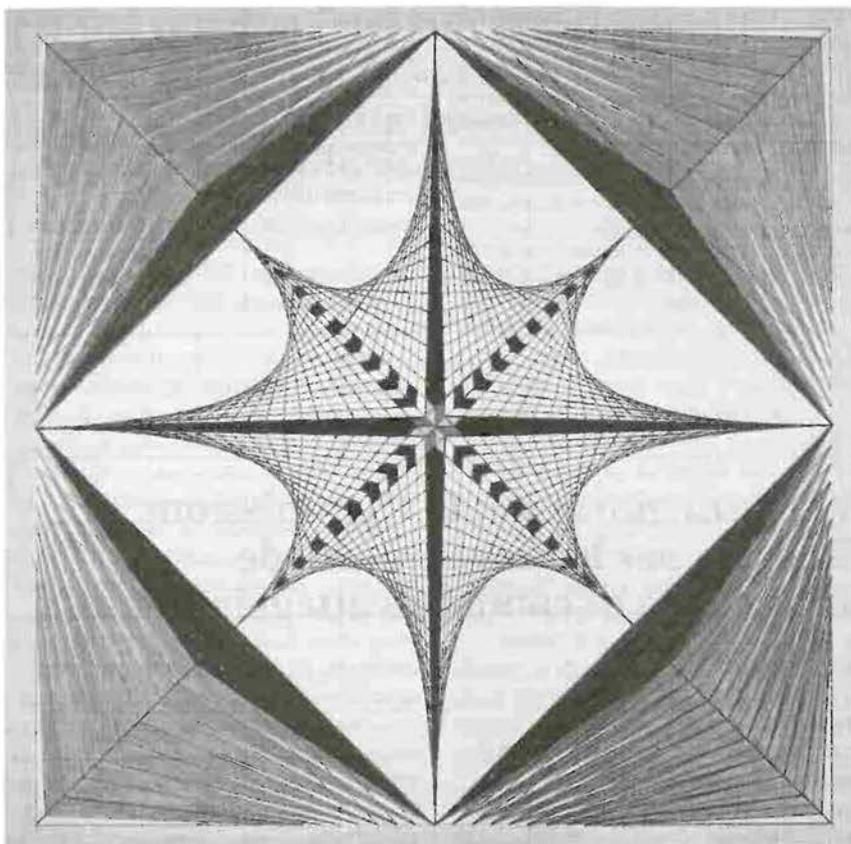
All'inizio del paragrafo precedente ho anticipato il fatto che avremmo incontrato delle differenze nelle storie di Paola e Omar. Alla luce della loro sintetica narrazione il lettore non dovrebbe incontrare difficoltà nel reperire questi elementi.

Più in generale mi sembra importante, anche se abbastanza ovvio, sottolineare quanto le situazioni simili a quella di Omar comportino maggiori problemi rispetto alle storie di allievi o allieve come Paola.

Il docente (scuola elementare) o i docenti (scuola media) confrontati con dei problemi di comportamento a volte anche violenti dell'allievo si trovano alle prese con situazioni difficilmente gestibili.

Ci siamo poco a poco accorgendo negli ultimi anni come anche nel nostro Cantone sia necessario avere degli strumenti a disposizione per affrontare questi disagi, anche se naturalmente questi comportamenti non raggiungono certo la violenza presente negli stabilimenti scolastici di altri paesi (es.: USA).

Oltre agli episodi estremi, il docente deve poter gestire una quotidianità spesso logorante e poco produttiva: un disagio relazionale che presto o tardi coinvolge l'insieme della classe, un malumore crescente dei vari colleghi, un clima di lavoro che frena notevolmente la trasmissione del sapere ed intacca a volte pesantemente il programma scolastico preventivato. Naturalmente i docenti preferiscono generalmente dover affrontare il disagio «silenzioso» e poco eclatante di un allievo che viene isolato o che si



Emma Kunz – Nr. 109.

isola, ma che nel contempo non intralcia pesantemente lo svolgimento delle lezioni.

Ora, dobbiamo renderci conto che non tutti gli esseri umani esprimono il loro disagio psicologico con le medesime modalità, anche se alcune espressioni di tale sofferenza risultano socialmente più accettabili di altre.

Personalmente ritengo utile – come l'ho sottolineato recentemente a docenti, vice-direttori e direttori di scuola media<sup>4</sup> – avere una doppia e chiara attitudine davanti a queste manifestazioni<sup>5</sup>. Da un lato è giusto che le istanze scolastiche usino tutti gli strumenti leciti a disposizione per far rispettare le leggi e le regole vigenti nel contesto scolastico. D'altra parte è altrettanto importante il poter leggere l'isolamento di un allievo e/o il comportamento deviante di un suo compagno come il segnale di un disagio, di un problema che non può essere risolto con la «repressione». Davanti a questo malessere diventa sempre più indispensabile unire le forze e collaborare dandosi una mano.

Questi sintomi eclatanti stanno mettendo sempre più a nudo le difficoltà a «lavorare insieme» di certi consigli di classe, dove ogni docente sembra

andare per la propria strada fintantoché può insegnare la sua materia e controllare le dinamiche relazionali all'interno della classe.

Le cose poi si complicano ulteriormente allorché parliamo della collaborazione tra scuola e genitori. Da più parti si sente il bisogno di un cambiamento per poter fronteggiare situazioni sempre più complesse: e se trasformassimo il luogo comune «meglio soli che mal accompagnati» in «meglio insieme per ottenere migliori risultati»?

Questa è la sfida che ho raccolto alcuni anni fa e che mi ha portato non senza errori e difficoltà a creare e poi proporre, a diversi docenti del Mendrisiotto, un modello collaborativo d'intervento utile nelle situazioni di disagio come quelle evidenziate da Paola e Omar.

#### **Sbloccare i patterns relazionali disfunzionali**

Paola e Omar sono prigionieri, anche se in modo diverso, di schemi relazionali che portano entrambi ad essere dei corpi estranei della loro classe. Paola è via via più isolata e vive un movimento di auto-esclusione e di ripiego su se stessa, mentre Omar è solo apparentemente più integrato

grazie ai suoi atteggiamenti da falso-leader. Ambedue soffrono e presentano delle gravi difficoltà scolastiche.

Attraverso un diretto coinvolgimento del docente titolare (scuola elementare) o del docente di classe (scuola media), che a sua volta attiva i colleghi del consiglio di classe, viene costruito un intervento atto a modificare le dinamiche relazionali tra gli allievi della classe e tra il docente e gli allievi stessi. L'allievo in difficoltà trova a poco a poco una migliore collocazione nel gruppo classe, nel quale si sente più accettato e più valorizzato.

Per non appesantire ulteriormente questo contributo, tralascio volutamente la descrizione della tecnica d'intervento: il lettore interessato potrà trovarla in un mio precedente articolo.<sup>6</sup>

La portata di questo modello non si limita però al «solo» ritrovamento di un benessere relazionale perduto da parte dell'allievo in difficoltà. In effetti tutto il gruppo classe ne trae beneficio: a sole 6-7 settimane dalla sua messa in pratica, molti docenti hanno potuto osservare una maggiore collaborazione tra gli allievi, ciò che ha permesso la costruzione di piccoli gruppi di lavoro molto proficui. I vari docenti si sono ritrovati un gruppo più gestibile da un punto di vista della disciplina e dell'organizzazione, e naturalmente il lavoro scolastico ha tratto un grosso giovamento da questo nuovo clima instauratosi in seno alla classe.

Paola dopo pochissimi giorni è uscita dal suo isolamento. I compagni hanno ripreso a giocare con lei a ricreazione e le hanno riconosciuto gli sforzi fatti per migliorare il suo comportamento. Ad un certo momento viveva una vera e propria competizione tra i compagni per vedere chi potesse invitarla a giocare a casa dopo la fine delle lezioni! I suoi risultati scolastici sono migliorati e senza nessun tipo di aiuto pedagogico ha superato molto bene classe dopo classe. Oggi è ancora alle prese con la sua obesità, che però non costituisce più un facile bersaglio per gli scherzi dei compagni.

Omar non è stato espulso dalla scuola e anzi, attraverso dei grossi sforzi di auto-controllo, è riuscito ad integrarsi bene non solo nella classe ma in tutta la sede scolastica. I conflitti quasi quotidiani con compagni e i

vari docenti della sede sono totalmente scomparsi.

Dopo l'intervento magistralmente gestito dal docente di classe, ho iniziato a seguire individualmente il ragazzo e ad ottenere una proficua collaborazione anche da parte dei suoi genitori. Omar, a poco a poco, anche se con passaggi lenti e progressivi, ha iniziato ad investire anche nel lavoro scolastico avvicinandosi, malgrado delle evidenti lacune, a delle materie che precedentemente rifiutava a priori. Il suo cambiamento d'attitudine è stato talmente radicale che ha convinto il consiglio di classe ad attribuirgli la licenza di scuola media, permettendogli di trovare un posto d'apprendistato nel quale è apparso subito come un ragazzo adeguato, volenteroso e ben disponibile!

### Conclusioni

Questo contributo ha come scopo principale di mettere in evidenza la possibilità ma anche la necessità di *collaborare* per giungere a dei risultati positivi quando si è confrontati con delle situazioni di non facile soluzione.

Con questo metodo d'intervento sul sistema classe, è possibile dare nuova linfa ad un sistema in crisi permettendo un'adeguata evoluzione ai vari membri che lo compongono.

Personalmente credo sempre più ad una nozione che aveva messo in evidenza anni or sono una mia collega italiana: creare un contesto che permetta l'emergenza di una *differenza nell'interdipendenza*. Attraverso delle azioni concrete si ambisce ad uno scopo comune, attorno al quale lavorano mano nella mano diverse persone: ognuna ha un suo ruolo preciso, unico, rispettato e valorizzato dagli altri.

Ognuno deve fare la propria parte e in questo non può essere sostituito da nessun altro: tutti sono importanti e nessuno lo è più di un altro.

Questa mi sembra una via utile e percorribile, anche se a tratti potrebbe sembrare faticosa, per superare molte situazioni difficili e intricate nella scuola proiettata verso il 2000.

**Pierre Kahn\***

### Bibliografia

<sup>1)</sup> Pierre Kahn, «*Lo psicologo-consulente: brevi considerazioni su un'esperienza pilota condotta durante 3 anni al Liceo di Mendrisio*», Scuola Ticinese, N° 175/1992.

<sup>2)</sup> Pierre Kahn, *Recensione del libro «Echec scolaire. Nouvelles perspectives systémiques»*, Scuola Ticinese, N° 206/1996.

<sup>3)</sup> Pierre Kahn, «*Il bambino e il suo ruolo: da paziente designato a coterapeuta*», Terapia familiare, Roma, N° 43/1993.

<sup>4)</sup> Pierre Kahn, «*Bullismo e violenza a scuola*», conferenza plenaria, corso di aggiornamento organizzato dal gruppo dei direttori e dal Sostegno pedagogico Bellinzonese e Tre Valli, marzo 1998 (in via di pubblicazione).

<sup>5)</sup> Pierre Kahn, «*Situazioni di disagio: analisi e interventi*», conferenza alla giornata di formazione per i docenti della scuola media di Acquarossa, settembre 1998.

<sup>6)</sup> Pierre Kahn, «*Possibili processi di cambiamento delle dinamiche relazionali all'interno del contesto scolastico*», Psicobiettivo, Roma, 1998.

\* psicologo FSP e Terapeuta familiare

---

## Violenza giovanile: la Commissione federale per la gioventù chiede alla società di cambiare atteggiamento

Negli ultimi anni la violenza giovanile è diventata un tema ricorrente nell'opinione pubblica. Per questo motivo la Commissione federale per la gioventù (CFG) ha deciso di occuparsene a fondo. Le sue conclusioni e le sue prospettive, nonché le rivendicazioni politiche che ne sono scaturite, sono contenute nel rapporto «I giovani – vittime o carnefici?», presentato ai media in occasione di una conferenza stampa a Berna.

Stando alla CFG gli attuali dibattiti sorti attorno alla violenza giovanile hanno imboccato una direzione sbagliata: infatti, i giovani non dovrebbero essere visti come vittime o carnefici, bensì come parte di una società che non lascerebbe sufficientemente spazio alle loro scelte di vita, aspettative, esigenze e visioni. Ne conseguirebbe una tendenza a parlare delle forme giovanili di violenza piuttosto che a tentare l'approccio alle sue cause. Al contrario degli adulti, i giovani non considerano la violenza giovanile come il loro problema principale. In effetti li preoccupano molto di più questioni riguardanti le prospettive esistenziali e professionali in una società che concede loro relativamente poche possibilità di partecipazione e coinvolgimento.

Dalle sue analisi, la CFG trae varie rivendicazioni. Essa chiede tra l'altro una maggiore partecipazione dei giovani nelle aziende e nelle scuole. La partecipazione sarebbe, secondo la

CFG, un presupposto essenziale per il riconoscimento dei giovani da parte della società, indispensabile per la coesione sociale. Grazie ad essa si potrebbe impedire la marginalizzazione della questione giovanile e il suo conseguente trattamento quale fenomeno estraneo alla società.

Allo scopo di analizzare le sue conclusioni e le sue rivendicazioni, nel maggio 1998 la CFG ha organizzato a Bienne un convegno dedicato alla violenza giovanile al quale ha partecipato oltre un centinaio di specialisti di tutta la Svizzera. I risultati sono stati considerati nella stesura del rapporto, che si fonda tuttavia anche su una ventina di interviste che la CFG ha realizzato con giovani di tutte le regioni linguistiche. Alcune citazioni di questi giovani sono riportate nel rapporto.

Disponibile in italiano, francese e tedesco, il rapporto «I giovani – vittime o carnefici?» può essere richiesto alla Commissione federale per la gioventù, c/o Ufficio federale della cultura, Hallwylstrasse 15, 3003 Berna. Per ulteriori informazioni: Leo Brucker, presidente della Commissione federale per la gioventù, tel. e fax 041/870.92.36; Viviane Dubath, segretaria della Commissione federale per la gioventù, Ufficio federale della cultura, 3003 Berna, tel. 031/322.92.26, fax 031/322.92.73, e-mail: viviane.dubath@bak.admin.ch.

## La prevenzione del suicidio degli adolescenti, ovvero «creiamo le condizioni di vita favorevoli allo sviluppo dell'adolescente»

Dal 1 settembre 1997 i responsabili dei Corsi per maestri di tirocinio della Divisione della formazione professionale stanno elaborando un progetto di **prevenzione del suicidio e dei tentativi di suicidio nell'adolescenza**. Questa iniziativa è uno dei 16 progetti, l'unico ticinese, scelti a livello svizzero nell'ambito del **programma-quadro «Scuola e Salute»** promosso dall'Ufficio federale della sanità pubblica (UFSP), che ne assicura pure il finanziamento, e dalla Conferenza svizzera dei direttori cantonali della pubblica educazione (CDPE). Il programma-quadro «Scuola e Salute» si basa sul presupposto che *«Le scuole esercitano un ruolo chiave nell'ambito della salute. Esse possono contribuire a migliorare la salute degli scolari e delle scolare e fungono da luogo privilegiato di sostegno alla salute»*.

### Come è nato questo progetto?

Il problema del suicidio degli adolescenti è un problema che in Svizzera sta assumendo delle proporzioni importanti. Questa forma di estremo disagio in questa fascia di età è aumentata notevolmente negli ultimi 10 anni. Oggi, in Svizzera, il suicidio è la **principale causa di morte** dei giovani tra i 15 e i 24 anni, prima degli incidenti stradali. Sono circa 260 i giovani, con età compresa fra i 15 e i 24 anni, che si uccidono ogni anno nel nostro Paese<sup>1)</sup>. Per considerare più nel dettaglio la realtà dei giovani ticinesi, ci riferiamo a uno studio sullo stato di salute degli adolescenti realizzato da Francesco Vanetta e i suoi collaboratori nell'ambito della ricerca effettuata a livello svizzero dall'Istituto universitario di medicina sociale e preventiva di Losanna nel 1994<sup>2)</sup>. Da questo studio emergono alcuni dati inquietanti: **l'8% delle apprendiste e il 7% degli apprendisti hanno affermato che hanno tentato il suicidio** nei dodici mesi precedenti l'inchiesta. I tassi relativi agli **studenti** che frequentano una scuola a tempo pieno sono inferiori: **il 4% per le ragazze e l'1% dei ragazzi**.

Queste percentuali mettono in evidenza una maggiore fragilità nell'adolescente

che sceglie un curriculum di formazione professionale. Indipendentemente da quest'ultimo dato di fatto il problema va tuttavia affrontato in una dimensione più globale. Non dimentichiamo, allora, che la maggior parte degli adolescenti sta bene. Ciò non ci esime dal dover considerare con molta attenzione quella minoranza che soffre. Difficile è farsi un quadro realista della dimensione del problema, soprattutto perché non si conosce l'esatto numero di suicidi e meno ancora quello dei tentativi di suicidio. In effetti, di fronte al decesso di una persona può succedere che si attribuisca la causa di morte ad un incidente (es: incidente stradale, overdose, ecc.), mentre forse l'incidente è solo l'effetto dell'intenzione del soggetto di togliersi la vita. Per quel che concerne i tentativi di suicidio, non ne esiste una definizione unanimemente accettata. Ciò comporta una maggiore difficoltà nel rilevarli statisticamente. Molti rimangono addirittura nascosti, tanto che non arrivano nemmeno a essere conosciuti dai medici curanti.

Noi pensiamo che i dati citati sopra richiedano un'approfondita riflessione da parte dell'intera società. È opportuno chiedersi perché si assiste ad un aumento del numero di giovani che, nel momento del loro divenire adulti, rinunciano alla vita. Si tratta forse di un cambiamento che sentono di non essere all'altezza di affrontare? Quali sono le attese che pesano su di loro? Rari sono i momenti durante i quali ci si sofferma su questo problema. Esso fa paura e forse preferiamo non affrontarlo. Dobbiamo in effetti associare due realtà che sono in ognuno di noi molto distanti: **«l'adolescenza»**, in quanto «seconda nascita», fisica e psicologica, con la scoperta delle proprie potenzialità, e **«la morte»**, inequivocabile segno della fine della vita. Non dimentichiamo che assistere un adolescente che soffre crea nell'adulto un sentimento di malessere e di impotenza.

### Cosa intendiamo fare?

Il nostro obiettivo è informare e sensibilizzare le persone impegnate nella formazione e nell'educazione sull'ampiezza del fenomeno del suicidio

e dei tentativi di suicidio degli adolescenti. Si tratta di un progetto di **prevenzione primaria**, in quanto mira a rendere queste persone in grado di riconoscere dei segnali di richiesta di aiuto da parte di un adolescente e di farvi fronte in modo da evitare ogni possibile tentativo di suicidio.

Sulla base dei dati in nostro possesso ci rivolgiamo innanzitutto alle persone impegnate nella formazione degli apprendisti. La realtà dell'apprendista è composta dal mondo del lavoro e dal mondo della scuola. Per quel che concerne il lavoro, ci rivolgiamo a tutti i **maestri di tirocinio** del Cantone (circa 5'000 persone) impegnati a seguire e a formare l'apprendista in azienda. Queste persone le incontriamo durante i Corsi per maestri/e di tirocinio (ogni corso è di 60 ore ed è obbligatorio per chi desidera formare un apprendista in azienda). Per quel che concerne la **realtà scolastica**, ci rivolgeremo ai **docenti** delle scuole professionali del Cantone.

È nostra intenzione «preparare» l'ambiente circostante il giovane per poi, in un secondo tempo, avvicinarci agli **adolescenti** stessi con un intervento specifico. L'informazione che intendiamo trasmettere comprende i seguenti temi:

- ampiezza del fenomeno;
- possibili espressioni di disagio, segnali e comportamenti ai quali prestare attenzione;
- suggerimenti su cosa fare se un adolescente comunica delle intenzioni suicidarie;
- come prevenire (particolare spazio è dedicato a questo argomento).

La prevenzione non si può limitare unicamente all'ambito della formazione professionale. È necessario coinvolgere anche le persone che si occupano della formazione di giovani studenti delle scuole a tempo pieno (licei, scuole commerciali, ecc.), come pure le persone impegnate nell'educazione dei ragazzi più giovani (scuole medie). In effetti, l'origine di una sofferenza così grande, che porta l'adolescente a pensare alla morte come alla sola «via d'uscita» ai suoi problemi, ha probabilmente radici molto profonde. Manifestazioni che testimoniano il disagio del giovane possono essere individuate anche in un'età precedente l'adolescenza. L'importante è, quando possibile, di poter individuare questi segnali e saperli interpretare.

Abbiamo scelto di occuparci della problematica suicidaria dell'adolescente in quanto manifestazione estrema del



disagio. Attraverso questo intendiamo incoraggiare una riflessione sui mezzi a disposizione ed evitare che un giovane arrivi a pensare al suicidio come all'unica soluzione dei suoi problemi. Questa riflessione può comprendere anche altre forme di disagio, come ad esempio la fuga, la tossicodipendenza, l'alcolismo, ecc.

Quali sono i mezzi a nostra disposizione? È di primaria importanza creare un ambiente di vita nel quale il giovane si senta partecipe e parte integrante, nel quale ci sia una comunicazione autentica tra adulti e adolescenti. Occorre innanzitutto la disponibilità ad accogliere le parole dell'adolescente. Il primo elemento essenziale è l'**ascolto** e il sostegno dell'adolescente.

#### **Come intendiamo procedere e cosa è stato fatto finora?**

All'inizio è stato per noi fondamentale capacitarci del grado di conoscenza e delle opinioni sul tema per stabilire il tipo di informazione da trasmettere. Per fare questo, abbiamo inviato ai maestri di tirocinio formati nei nostri corsi (oesonerati) un questionario d'inchiesta. Circa 1'000 persone hanno risposto alla nostra iniziativa (il 25% delle persone interpellate). L'analisi delle risposte ha permesso di stabilire alcuni dati estremamente significativi:

- il 94% afferma che l'informazione sul tema è insufficiente;
- il 70% dichiara di non aver pensato a questo problema negli ultimi 2-3 mesi.

Partendo dai risultati dell'analisi, con l'appoggio di alcuni specialisti impegnati su questo tema, abbiamo pubblicato un documento di informazione intitolato «**Adolescenti e suicidio**» destinato ai maestri di tirocinio e ai docenti delle scuole professionali del Cantone, nonché a tutti gli insegnanti degli altri ordini di scuola. Questa prima informazione sarà seguita da opportunità di riflessione e discussione, come conferenze con degli specialisti, ecc.

Il nostro progetto è assistito da un gruppo di accompagnamento composto da persone che rappresentano le diverse categorie di persone che intendiamo coinvolgere nel corso della sua realizzazione. Sono perciò presenti maestri di tirocinio, apprendisti, un operatore di Radix, psichiatri, una psicologa specialista di programmi di prevenzione del suicidio degli adolescenti proveniente da Ginevra, genitori, docenti delle scuole professionali, docenti mediatori, ispettori del tirocinio, ecc. Il gruppo collabora esaminando i documenti che intendiamo divulgare e fornendoci il suo parere. Il progetto è inoltre valutato dall'Istituto universitario di medicina sociale e preventiva di Losanna.

#### **È possibile prevenire il suicidio?**

Conoscere un problema è il primo elemento essenziale per poterlo prevenire. Non va dimenticato però che il problema del suicidio si può sicuramente prevenire ma probabilmente non eliminare. È necessario conoscere i possibili segnali (se l'adolescente li esprime) che un adolescente può inviare se ha delle intenzioni suicidarie. Inoltre è importante provare a rappresentarsi il vissuto dell'adolescente che intende mettere fine ai suoi giorni. La prima domanda che viene alla mente è: «*È opportuno parlarne con l'adolescente o no?*»; e poi: «*Come parlarne?*».

François Ladame, lo specialista di riferimento a livello svizzero su questo tema, non ha nessuna esitazione nell'affermare che favorire la comunicazione è la prima cosa da fare. Da parte dell'adulto è necessaria una disponibilità a «ricevere» il giovane, innanzitutto attraverso l'ascolto. Il presupposto è un clima di fiducia nel quale il giovane sente di potersi esprimere senza il timore del giudizio e della discriminazione. Si può affermare dunque che le armi per poter prevenire il suicidio sono l'**ascolto** e il **dialogo**.

### Quali sono le cause?

Quando si parla di suicidio, si vuole conoscere quali sono le cause. Ma non esiste una sola causa. Ogni adolescente ha una sua storia, un suo vissuto e attribuisce un senso personale agli avvenimenti della sua vita. Gli specialisti sottolineano che esistono dei *fattori di rischio*, fra i quali:

- perdere un familiare o una persona cara per suicidio;
- rottura precoce, non accettata, dei legami famigliari;
- soffrire di disturbi emozionali e depressivi;
- insuccesso scolastico;
- precedenti tentativi di suicidio.

Per concludere vorremmo citare:

- una frase di Alain Braconnier, psichiatra:

«*Malgré nos difficultés et nos angoisses d'adultes, nous devons écouter ce que nous enseignent nos enfants. C'est au prix de cette confiance rassérénante qu'ils continueront à rire, et nous avec eux. «On façonne les plantes par la culture et les hommes par l'éducation» écrivait Rousseau. Si on omet de l'arroser et de l'entretenir, le vouloir-vivre s'éteint.*»<sup>3)</sup>;

- una citazione di Françoise Dolto, psicologa:

«*Se gli adolescenti fossero incoraggiati a esprimersi dalla società, ciò li sosterrrebbe nella loro evoluzione*»<sup>4)</sup>.

Per ulteriori informazioni e per la richiesta dell'opuscolo «*Adolescenti e suicidio*», si prega di rivolgersi a:

#### **Corsi per maestri/e di tirocinio**

a.a. Simona Dignola/Vittorio Silacci  
c/o Centro professionale arti e mestieri,  
via Stefano Franscini 25, 6500 Bellinzona,  
tel.: 091/820.65.90/91, fax:  
091/820.65.99.

**Simona Dignola**

#### **Note:**

<sup>1)</sup> Ufficio federale di statistica, dati del 1994 pubblicati nel 1997.

<sup>2)</sup> Françoise Narring, Annemarie Tschumper, Pierre-André Michaud, Francesco Vanetta, Richard Meyer, Hans Wydler, Jean-Claude Vuille, Fred Paccaud, Felix Gutzwiller, *La Salute degli adolescenti in Svizzera, Rapporto di un'inchiesta nazionale sulla salute e sugli stili di vita dei giovani dai 15 ai 24 anni, Istituto universitario di medicina sociale e preventiva, Losanna, 1994.*

<sup>3)</sup> Alain Braconnier, *Les bleus de l'âme. Angoisses d'enfants, angoisses d'adultes*, Ed. Calmann-Lévy, Paris, 1995, p. 188.

<sup>4)</sup> Françoise Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*, Ed. Mondadori, Milano, 1995, p. 75.

## **Il fascino discreto e sofisticato che la Matematica esercita su artisti, studenti ed altri illustri personaggi**

*In occasione dell'inaugurazione della mostra di progetti didattici per un approccio alla matematica realizzati nelle scuole dell'infanzia del Cantone (novembre 1998), l'Ufficio educazione prescolastica ha invitato il prof. Bruno D'Amore a tenere la conferenza che qui riportiamo.*

Il matematico trae piacere dal suo pensare in matematica? La cosa non è così scontata [Delessert, 1997]. Non pochi sono gli esempi che la storia ci ha consegnato di tensione, sofferenza, perfino dolore. Fare matematica non è un mestiere: è soprattutto una sfida con sé stessi, o un gioco, o un'azione artistica, o... Non si fa il matematico come si fa un mestiere qualsiasi; ricercare in matematica è arduo e difficile, dunque chi sceglie questa strada la sceglie per amore o perché si rende conto di non poterne fare a meno!

Se si parla del piacere di pensare in matematica, allora mi sembra molto più interessante esemplificare al di fuori del campo dei matematici ed indagare altrove, in settori inattesi; per lo meno in settori che secondo la mentalità comune sono inattesi: si tratta degli esempi che riguardano *l'altra cultura*. Esemplificherò traendo da due mondi diversi: quello degli artisti e quello degli studenti. Più una sorpresa finale.

### **Prima parte.**

#### **Il piacere dell'artista che scopre la matematica.**

Alla Biennale di Venezia del 1986, un artista italiano (nato a Trieste, ma residente a Bologna) ebbe un riconoscimento clamoroso: una sala espositiva tutta per lui. Si trattava di Lucio Saffaro.

Lucio, pittore professionista, da anni studioso del Rinascimento italiano, ha cercato nella matematica quel supporto logico, quella base culturale che la sola pittura sembrava non offrirgli a sufficienza. Riprendendo la lezione di Piero della Francesca e di Leonardo da Vinci, ha proseguito gli

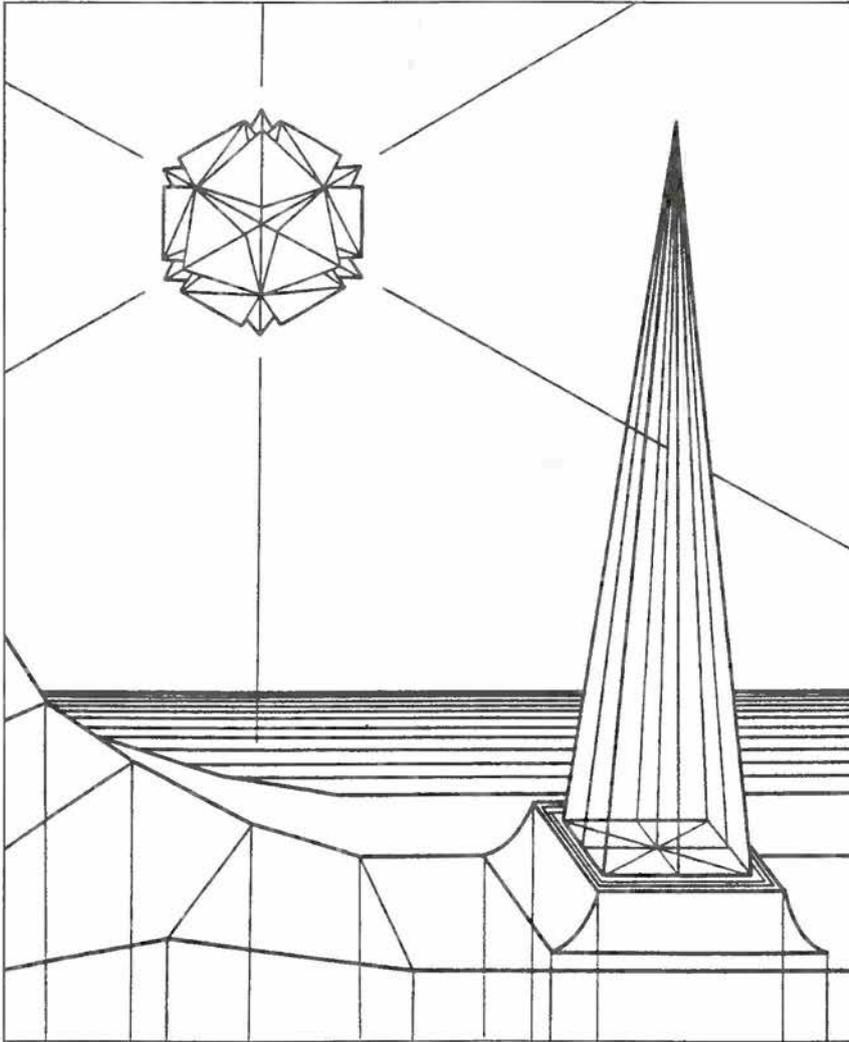
studi sui poliedri [Saffaro, 1976]; e, così come quei grandi, ha cominciato a teorizzare ed a rappresentare. I suoi disegni si dividono in due classi: quelli matematici veri e propri e quelli (devo dire assai più famosi) che alla matematica o ai suoi personaggi semplicemente alludono.

I suoi studi serrati su particolarissimi poliedri lo hanno portato ben presto a scoperte curiose e stimolanti che ha inviato, sotto forma di articoli, a varie riviste, pubblicandoli (per esempio, si veda: [Saffaro, 1990]). Ogni articolo è arricchito di disegni illustrativi; e non si sa se le riviste accettino i suoi scritti per il loro contenuto matematico, o per queste stupende immagini. Di fatto, il suo mercante si lamenta perché Lucio lavora sempre meno con i pennelli e la lunga lista dei suoi acquirenti non è soddisfatta dei lunghissimi tempi di realizzazione delle opere. Ma Lucio mi confessa che trae oramai molto più piacere dal pensare matematicamente le sue opere, piuttosto che dall'eseguirle in realtà!

Ad un certo punto, i calcoli delle coordinate dei vertici dei poliedri e delle loro proiezioni sulla tela sono diventati così complicati e le situazioni reciproche degli spigoli così ingarbugliate, che Lucio si è affidato all'elaboratore. Questo è in effetti quel che presentò a Venezia: di fronte al pubblico lui impostava i calcoli mentre il computer sfornava opere...

Dalla «rossa turrita» Bologna, alla vasta piana dello Skåne, la parte più meridionale della Svezia, nella stupenda cittadina di Lund. Ivi è in pensione da diversi anni l'ex preside della facoltà di Arte di quella Università, Oscar Reutersvärd [Ernst, 1990] [D'Amore, 1996].

Docente di arte ed artista lui stesso, giocherellando con la matita, nel 1934 realizzò un «disegno impossibile», cioè uno di quei disegni (dunque bidimensionali) che sembrano progetti per la realizzazione di oggetti (dunque tridimensionali) impossibili. Un vizio nella prospettiva (co-



siddetta «giapponese», ma ve ne sono di vari tipi) abbastanza facile da rilevare, crea una strana situazione paradossale: il progetto è lì, visibile, apparentemente concreto, ma la sua realizzazione è negata [Reutersvärd, 1983]. Giochi sulla prospettiva impossibile sono vecchi di qualche secolo; molti pittori – anche celebri – li hanno eseguiti più per divertire che per altro. Oscar è fiero del fatto che i suoi disegni impossibili siano nati lo stesso anno in cui Walt Disney creava Donald Duck, molto prima dei Penrose<sup>1</sup> e di Escher<sup>2</sup>. Tutto ciò è naturalmente molto ben documentato: nel 1984 vari musei in diversi continenti hanno dedicato all'artista svedese mostre per celebrare il suo mezzo secolo di figure impossibili. Oscar non ricama invenzioni paesaggistiche su questi disegni impossibili; mentre Escher, su una scala che sale sempre, pone ambigui personaggi allucinati o canali d'acqua, Reuter-

svärd predilige evidenziare solo il disegno, nella purezza dell'impossibile. Quando fece il suo primo disegno impossibile, Oscar non sapeva nulla di prospettiva (se non le banalità che a volte si studiano a scuola), né di topologia. Poi scoprì, negli anni '70, la geometria e fu un amore viscerale e sconvolgente. Cominciò a porsi problemi matematici, tanto che la moglie Britt mi confessa che non sapeva più chi avesse sposato. Lei, disegnatrice a sua volta di tranquilli dolcissimi paesaggi lacustri, non capiva all'inizio questa morbosa passione del marito. Ci incontrammo a Lund nel 1977 e studiammo insieme i suoi inconsapevoli disegni da un punto di vista matematico. Il fascino che esercitavano su di lui le mie osservazioni era tale che lo vedevo rapito; avevo l'impressione che non sempre capisse del tutto, ma che intuisse quanto meno le problematiche che lui stesso aveva inconsapevolmente causato.

Dopo alcuni anni, i problemi teorici me li poneva lui, ed io, confesso, ad un certo punto non ero più in grado di risolverli: nel 1989 mi chiese una formula che legasse il numero dei gradini delle sue scale impossibili ed il numero di «giri» delle stesse attorno all'asse verticale. Il 1993 fu la volta in cui mi arresi. Il suo piacere di fare matematica stava oramai superando la mia soglia critica: o pensavo ai miei problemi matematici, o ai suoi; e gli risposi di non essere in grado. Non ci ha mai creduto! Ha continuato a sfornare disegni impossibili, sempre più sofisticati, qualche volta cedendo alle numerose richieste di mercato.

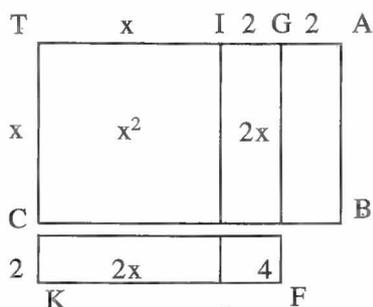
Di Escher non occorre dire, perché è certo l'artista più conosciuto e più amato tra i matematici. Solo il ricordo delle sue dichiarazioni, dello stupore che lui stesso provò scoprendo la matematica. Se un errore fece, fu quello di avventurarsi nello studio della cristallografia, piuttosto che in quello della matematica dei poliedri e delle pavimentazioni, forse mal consigliato. Ma, talento geniale qual era indubbiamente, si accorse ben presto di dover cercare collegamenti con i matematici per risolvere i suoi problemi. Il suo contatto con il grande geometra Coxeter cambiò radicalmente la sua visione della stessa arte figurativa. I suoi trattati, resi celebri da conferenze che tenne in tutto il mondo, sono un bellissimo esempio di come un non matematico possa affrontare problemi di una certa complessità. La matematica in essi contenuta è, per così dire, ingenua, il simbolismo da lui stesso inventato, assomigliando più a quello dei cristallografi che non a quello dei matematici, è forse poco adatto.

Ma il piacere di pensare in matematica risulta sempre evidentissimo e si realizza e si evidenzia, a mio avviso, anche in questo atteggiamento razionale così tipico per la nostra disciplina ma, naturalmente, non esclusivo. (Fra le tantissime monografie di e su Escher, raccomando almeno [Locher, 1978] e [Schattschneider, 1992]).

Nel 1993 il XXII G.I.R.P.\* si tenne nella incantevole cittadina di Las Navas del Marqués, vicino ad Avila, in Spagna. In quella occasione ebbi modo di parlare di un grande artista del XV-XVI secolo: Albrecht Dürer. Non mi ripeterò qui, se non per quel tanto necessario per ricordare come l'artista di Norimberga se ne andò in Italia ed in particolare nella mia Bo-

logna, per studiare geometria; e per ricordare, seguendo le sue stesse dichiarazioni, come la geometria in sé, e non più solo per le applicazioni che sperava di trarne per il suo lavoro, lo conquistò. Tanto che mostrai alcune opere che nulla più avevano a che fare con l'arte, bensì con la matematica in sé: studi di prospettiva, sezioni di cono, sviluppi di poliedri complessi, schizzi geometrici di figure umane, reticoli per l'analisi delle proporzioni e delle fattezze del viso [D'Amore, 1993]. L'inno alla matematica è certo raccolto in modo esplicito nella celeberrima *Melanconia*, ma anche nelle acqueforti tutte splendidamente geometriche, e nella sua celebre dichiarazione così poco «artistica» e così tanto «geometrica»: «Senza conoscenza l'arte è un miscuglio casuale di imitazione sconsiderata, fantasia irrazionale e pratica ciecamente accettata». Che cosa sia questa «conoscenza» è presto stabilito: basti pensare che egli cercò la conoscenza attraverso lo studio della geometria; dunque si tratta di questo. Come non notare che una delle radici etimologiche di «matematica» è proprio «mathema», cioè: «conoscenza»? Il piacere di pensare in matematica è visceralmente presente in Dürer. E che dire di Piero della Francesca? Qualsiasi mio tentativo di parlare di Piero è destinato alla banalità, oramai, perché tutto è già stato detto, e meglio non saprei. Voglio solo ricordare che ci sono insegnanti d'arte, nei Licei artistici, che ignorano che Piero sia stato davvero un matematico, che sanno a malapena che Piero ha scritto un trattato di prospettiva, ma non ne conoscono l'importanza; ma nessuno – ribadisco: nessuno! – sa che Piero ha scritto un «Trattato d'abaco» nel quale protagonista non è la geometria, bensì l'algebra [Piero, 1970]. Che ivi Piero risolve equazioni di vari gradi con metodi algebrico-geometrici. Eccone un esempio. Si deve risolvere l'equazione  $x^2+4x=140$ .

Piero fa ricorso alla figura seguente:



È  $TG=x+2$  da cui:  $TG^2=x^2+4x+4$ . Confrontando con l'equazione data:  $TG^2=144$ , cioè  $TG=12$ , da cui  $x=10$ . Ma la fantasia di Piero non si ferma qui. Egli fornisce attraverso situazioni geometriche ottenute studiando il II libro degli «Elementi» di Euclide, soluzioni generali per le equazioni di III, IV e V grado; più precisamente:  $x^3+ax^2+bx=c$   
 $x^4+ax^3+bx^2+cx=d$   
 $x^5+ax^4+bx^3+cx^2+dx=e$   
 per le quali egli dà le formule generali seguenti:

$$x = \sqrt[3]{\left(\frac{b}{a}\right)^3 + c} - \frac{b}{a}$$

$$x = \sqrt[4]{\left(\frac{c}{a}\right)^2 + d} - \sqrt{\frac{c}{a}}$$

$$x = \sqrt[5]{\frac{bc}{a} + e} - \sqrt[3]{\frac{d}{a}}$$

Sulla validità di queste formule ho fatto esercitare più volte insegnanti ed allievi.

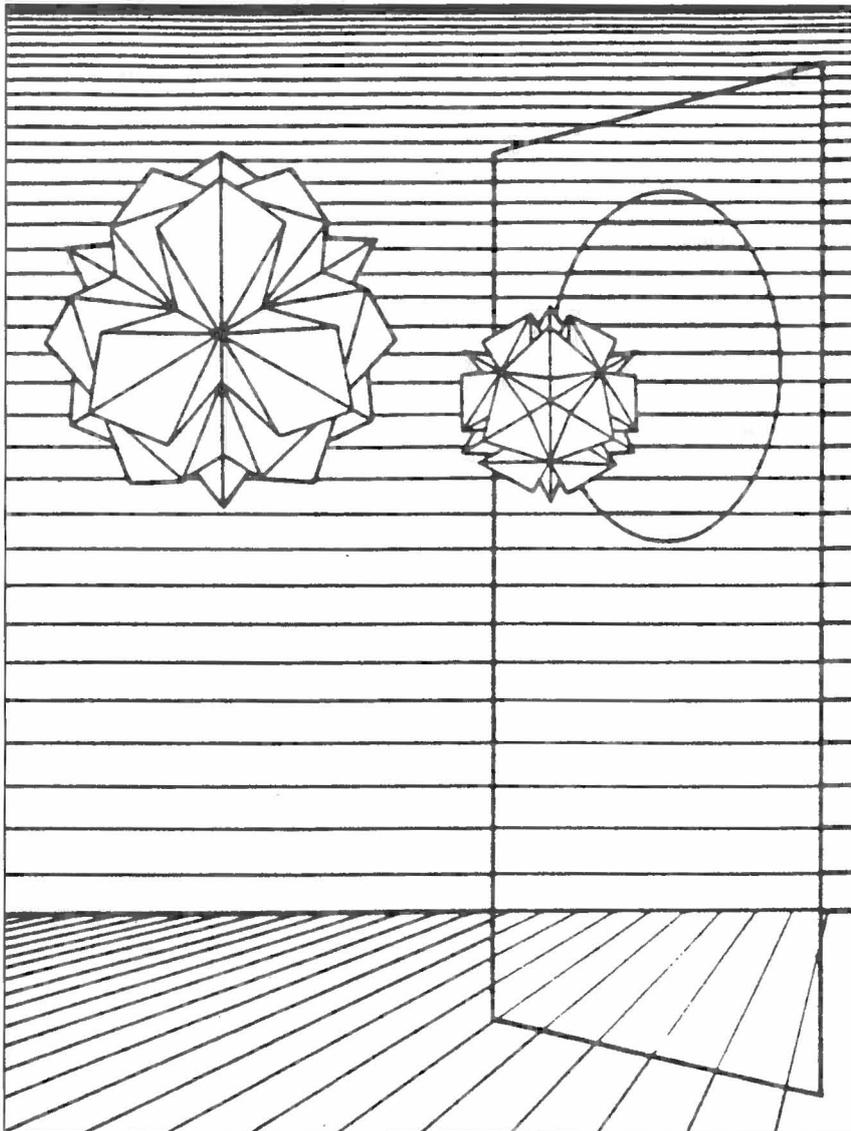
Va ricordato che la simbologia da me usata è quella moderna, creata diversi decenni dopo, da Viète e Descartes; in Piero non c'è simbolismo algebrico alcuno, ma solo descrizioni a parole. Per esempio, vediamo la sua risoluzione dell'equazione di III grado: «Quando le cose, li censi e li cubi sono equali al numero, dovemo partire prima per li cubi poi partire le cose per li censi et, quello che ne vene, recare a radici cuba et ponere sopra del numero; et radici cuba di quella somma, sarà la cosa, meno il partimento che venne de le cose partite ne' censi». In questo suo «Trattato d'abaco», a differenza di quel che accade in molti altri dello stesso periodo, c'è molta geometria, piana e solida. Tutto ciò, pur negli errori inevitabili nei quali incappa Piero, a dimostrazione del fatto che egli fu davvero grande matematico insieme ad artista geniale.

Che dire, allora, di questa ignoranza che hanno pure suoi estimatori, per una parte così cospicua della sua eredità? Anzi: così cospicua che mi pare impossibile vederne la grandezza come artista, se non attraverso la completezza della personalità? Ed ora, lasciamo il mondo dell'arte figurativa per Mozart e Dante. Il biografo Devenport, a proposito di Mozart, narra: «La sua mente era occupata dalla musica interamente fino

al giorno in cui scoprì i rudimenti dell'aritmetica. Improvvisamente la casa fu invasa da numeri e calcoli scritti dappertutto, su muri, pavimento, tavoli e persino sedie. La sua passione per l'aritmetica aumentava di pari passo con quella della musica e la sua facilità per il contrappunto». Si tratta certo di sfondo storico a carattere aneddótico, ma perché non credere al doppio piacere provato da Mozart teorico della musica e dilettante aritmetico?

Ve lo immaginate quel Wolfgang Amadeus che a 3 anni si esibisce solista, che a 16 anni ha già scritto 135 lavori musicali, ve lo immaginate scorrazzare per la casa scrivendo numeri e formule dovunque? Forse proprio sulla base di questo aneddoto alcuni neuroscienziati della Università della California (ad Irvine) hanno realizzato un esperimento pochi anni fa. Hanno voluto collegare l'intelligenza musicale a quella matematica ed hanno eseguito la seguente prova. Furono assunti 36 studenti universitari di varie facoltà e venne loro proposto l'ascolto attento di un brano di dieci minuti della *Sonata per due pianoforti K448*. Ciò per cinque giorni consecutivi. Mentre questa fase procedeva, altrettanti giovani venivano posti all'ascolto per lo stesso periodo dello stesso brano musicale, ma anche di altri autori. Dopo di che, al sesto giorno, venne proposto ai due gruppi un test di ragionamento spaziale, una variante di un esame molto usato in psicologia umana sperimentale per valutare il livello di intelligenza secondo la scala di Stanford Binet. Si tratta di questo. All'esaminando viene mostrato un foglietto di carta disteso, sul quale sono indicate delle linee di ripiegamento e ritaglio. Gli si offrono poi cinque alternative, cioè 5 carte ripiegate, tra le quali egli deve scegliere quella che a suo avviso si ottiene con le piegature ed i ritagli indicati nella prima carta stesa. Secondo questi ricercatori statunitensi, il risultato è clamoroso: l'ascoltare il brano di Mozart aumenta l'abilità in modo significativo.

Ora, non so quanto chi mi legge creda ad esperimenti di questo genere, ma questo risultato è così suggestivo, che io mi diverto a prenderlo per buono. E, per chiudere, Dante Alighieri. Tutti sanno che Dante è considerato, in Italia, il sommo poeta, l'emblematico Poeta nazionale. Ma forse non tutti sanno dell'amore che Dante nutrì nei riguardi della matematica. In



particolar modo, Dante coltivò la passione per la geometria, l'aritmetica e la logica (*dialectica*). Come al solito, amo mettere in luce la presenza della mia Università nella storia culturale non solo nazionale; va detto questa volta che Dante studiò logica a Bologna per una fortunata circostanza. L'Università di Bologna, avendo la protezione dell'imperatore, non era sottoposta ai vincoli della chiesa cattolica. Per cui, quando le facoltà teologiche furono condannate dal papa per gli studi che vi si facevano, ed in particolare fu bandita l'opera logica di Boezio di Dacia (nel 1277), ciò non riguardò Bologna (che non aveva neppure una facoltà di teologia)! E così Cavalcanti e Dante vi poterono studiare con i massimi logici dell'epoca, che solo a Bologna trovano rifugio dalle persecuzioni della chiesa in alcuni anni (dopo la

morte di Pietro Ispano, papa Giovanni XXI, lui stesso grande logico<sup>3</sup>). D'altra parte grazie a Michele Scotto la tradizione aristotelica reinterpretata da Averroé giunse dalla corte di Federico prima a Bologna che a Parigi (com'è testimoniato dalle lettere di Pier delle Vigne e di Manfredi). Dante studiò dunque la logica di Aristotele (il cosiddetto «Aristotele latino») e quella di Severino Boezio, ritrascritta e glossata da Gentile da Cingoli. Quanto alla geometria, forse l'opera di quest'ultimo Boezio (questa volta si tratta dell'enciclopedista del VI secolo) arrivò nelle mani di Dante; e quanto all'aritmetica, c'è chi dice che Dante studiasse addirittura l'opera di Leonardo Fibonacci il Pisano e c'è chi considera ciò impossibile. Fatto sta, ecco l'opinione che ha Dante della Dialettica («*Convivio*», II, XIV, 8 e 11-12): «... A li sette primi

[cieli] rispondono le sette scienze del Trivio e del Quadrivio, cioè Grammatica, Dialettica, Rettorica, Arismetica, Musica, Geometria e Astronomia... E lo cielo di Mercurio si può comparare a la Dialettica per due proprietadi: che Mercurio è la più piccola stella del cielo, ché la quantitate del suo diametro non è più che di dugento trentadue miglia (...). L'altra proprietade si è che più va velata de li raggi del Sole che null'altra stella. E queste due proprietadi sono ne la Dialettica: ché la Dialettica è minore in suo corpo che null'altra scienza, ché perfettamente è compilata e terminata in quello tanto testo che ne l'Arte vecchia e ne la Nuova si truova; e va più velata che nulla scienza, in quanto procede con più sofisticati e probabili argomenti più che altra (...)

Ho già scritto a lungo e più volte altrove su alcuni versi della «Commedia» dai quali traspare l'amore e l'interesse per la matematica in Dante Alighieri e quindi non mi ripeterò qui [D'Amore, 1996].

Ed ora un gioco, che forse non è poi tanto tale. Durante il G.I.R.P. di Locarno mostrai i calcoli che si desumono da *Paradiso* XXVIII, 91-93, quando si vuole effettuare il calcolo del numero degli angeli che nascono istante per istante a maggior gloria di Dio. Ne nasce una interessante questione: Dante conosceva ed utilizzava il sistema arabo-indiano e dunque le «figure delli indi»? Se no, come poteva capire in pieno il gioco del raddoppio dei chicchi di riso? Se sì, che cosa è allora il famoso «veltro»? Tale figura allegorica non andrà allora rivisitata?

Dunque, ne vien fuori un Dante amante delle cose matematiche, di un Poeta che non disdegna, anzi autorevolmente richiede, per la sua lettura, competenza matematica. Uno insomma, che sembra trarre piacere dal pensare in matematica!

## Seconda parte.

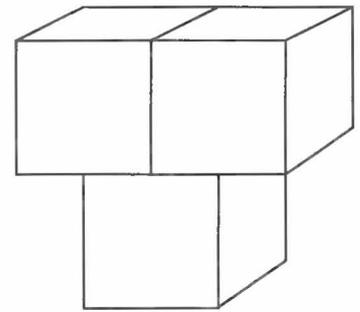
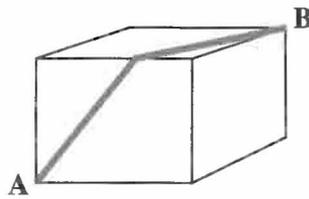
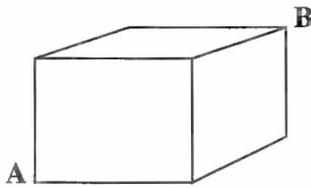
### Il piacere dello studente che scopre la matematica.

Voglio ora presentare alcuni episodi occorsi a me stesso nei lunghi anni di militanza nelle scuole, quando giocavo a far giochi matematici con gli studenti per capirne i processi di risoluzione.

Dividerò questa II parte in 3 episodi. Episodio 1: Gli occhi di Andrea.

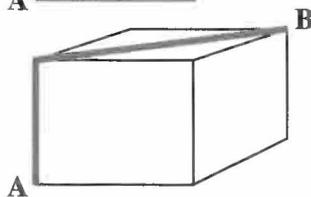
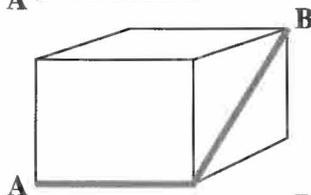
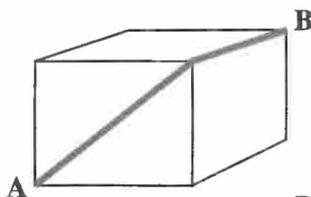
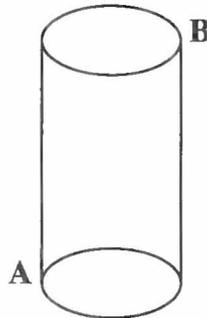
Il elementare di Osteria Grande (Bologna). Il problema è: trovare il per-

corso più breve che unisce i due punti sul cubo pieno (di cartoncino):



Intervengo io e propongo di trovare la strada più corta tra i due punti, nel seguente cilindro di cartoncino:

(In realtà, nella versione della storia, c'è una formichina che deve raggiungere il miele.) I bambini danno quasi tutti le classiche risposte:

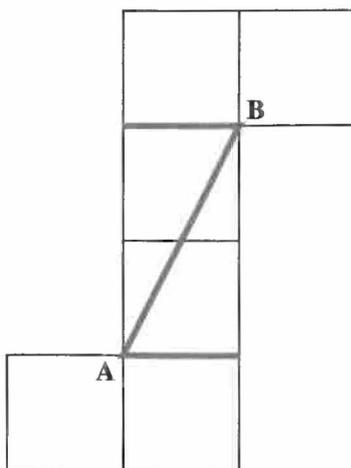


Spiego a Cristian come si fa. Poi chiedo a dieci-dodici suoi compagni di provare. Nessuno è capace, sembra impossibile, ma Cristian sa il trucco e ce la fa, raccogliendo l'entusiasmo dei compagni. Impallidisce dalla gioia. Il suo faccione tondo di bambino malato, completamente calvo, va dal bianco che preannuncia uno svenimento (io mi spavento anche un po') al rossore dell'emozione più violenta. La maestra dice di non averlo mai visto così eccitato. Fa ancora la prova, davanti a tutti i compagni, e riesce. Si tratta di un trucco vergognoso, è vero [D'Amore, 1992a e 1992b], ma Cristian giocherà anche ad altri giochi più... matematici, nei giorni successivi! E proverà piacere nel farlo.

Molti bambini «sparano» risposte diverse; ma Andrea mi regala un'occhiata che non dimenticherò mai! Un'occhiata che esprime il gusto del trionfo, un sapore mai assaporato prima, una felicità morbosa e sottile, fatta del più genuino piacere che si prova nel pensare in matematica. Andrea apre la figura e ripete l'operazione precedente, con il fiato sospeso, con una gioia impossibile a dirsi a parole. Episodio 2: *La felicità di Cristian*.

Episodio 3: *La gioia di (un altro) Cristian*.

Ma poi la maestra «apre» il cubo di cartoncino e disegna la soluzione, convincendo tutti:



V elementare, prima periferia di Bologna. Cristian è assente, anche quando è presente. Ancora non esistono le insegnanti specializzate; per cui, mentre i suoi coetanei giocano ed apprendono, Cristian vive per conto suo, in un mondo impenetrabile agli altri. La scuola sta organizzando una mostra di matematica e quella quinta, in particolare, dovrà occuparsi del settore «giochi». Io vado a prepararli ed affido ad ogni bambino o coppia di bambini un gioco. Li alleno in modo che diventino imbattibili ciascuno in un gioco (insegnando loro le regole matematiche, i «trucchi», per vincere sempre). Quando arriva il turno di Cristian, la maestra mi avvisa che Cristian è come se non ci fosse. Io sono testardo e non voglio sentir ragioni. Sto con Cristian pochi minuti, il tempo di insegnargli un gioco di prestigio che lo fa letteralmente impazzire di entusiasmo. Si tratta di far stare in bilico due dadi faccia-a-faccia, su di un solo dado. Così:

I superiore, Casalecchio (Bologna). Quest'altro Cristian ha 16 anni ed è sordomuto profondo. Nessuna possibilità che possa sentire con i comuni canali uditivi, né ora né mai. Va tutto bene in algebra: ha capito come si fa a risolvere gli esercizi, anche se non capisce perché si faccia così e soprattutto a quale scopo<sup>4</sup>. Ma la sua insegnante lo loda e gli dà segni di stima e fiducia e quindi lui è soddisfatto e ben inserito in classe. È uno dei pochissimi che ha 8 in algebra e dunque ha la stima dei compagni, a volte stupiti che un muto sia così bravo. Il guaio inizia quando il programma passa alla geometria e la prima cosa da fare sono delle dimostrazioni. Cristian non riesce a capire che cosa significhi, che cosa deve fare. Mi comunicano il caso interessante ed intervengo personalmente. Incontro Cristian due volte, due sole volte. Nella prima stabiliamo un lessico comune. Che cosa vuol dire ipotesi? Presto detto: un gesto tipico dei non parlanti per dare sicurezza. Che cosa vuol dire tesi? Un altro gesto ti-

Quando richiude, ecco il miracolo! La strada cercata è diversa da tutte quelle proposte dai bambini:

pico dei muti per dire: «Ma dài, non ci credo. Voglio proprio vedere se è vero». Cristian finalmente capisce, esprime gioia da tutti i pori. Forse è la prima volta che ha *capito* qualche cosa in matematica, ed è una cosa *astratta!* La prima dimostrazione è null'altro che una successione di passaggi il cui scopo è andare dalla certezza (supposta) dell'ipotesi alla certezza (dimostrata) della tesi. Io scrivo tutti i passaggi, lasciando alcuni spazi bianchi che lui deve riempire con parole adatte. E così via, aumentando sempre più il numero e poi la lunghezza degli spazi vuoti. Due soli incontri, ed ho visto la persona più felice del mondo. L'otto di algebra si estende in geometria. Ma questa volta c'è padronanza consapevole, c'è il piacere di pensare e non solo la gioia del riconoscimento sociale di un fare...

### Terza parte.

#### La scoperta come gioia.

Solo frasi, tratte *quasi* tutte da mie esperienze dirette, che esprimono il piacere di pensare in matematica.

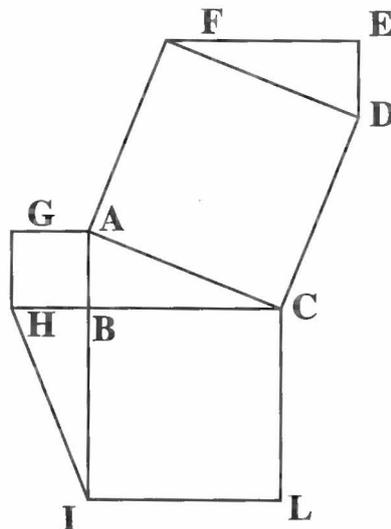
III elementare, estrema periferia di Bologna. Si stanno studiando le moltiplicazioni... strane. Ed ecco l'intervento emozionante, con voce tonante, di un bambino: «Ma allora fare per dieci è come aggiungere uno zero!». L'emozione di aver fatto una scoperta.

IV elementare, prima periferia di Bologna (ma oramai è quasi centro). Sto spiegando che i rettangoli hanno due assi di simmetria che sono le loro mediane. Mentre i rombi hanno anch'essi due assi di simmetria, che sono le diagonali. Tutto bene. Poi mostro il quadrato. I bambini sanno già che il quadrato è tanto rettangolo quanto rombo perché su questo abbiamo giocato molto. Io mi limito a far notare che i quadrati hanno i due assi di simmetria-mediane che spettano loro in quanto rettangoli. Ma anche i due assi di simmetria-diagonali che spettano loro in quanto rombi. Uno dei presenti, in piedi, levando le braccia al cielo, urla: «Ma che fortuna!», segno anche questo del piacere di aver compreso perfettamente in modo personale e, forse, di essersi immaginato la situazione da un punto di vista grafico.

III media, Bologna quasi centro. I ragazzi hanno avuto a che fare con l'esponente fin dalla I media, ma non ne hanno afferrato le situazioni più... delicate. Si tratta di ripassarle.

L'insegnante sta facendo notare, in mia presenza, che  $a^0=1$  e che  $0^a=0$ . Che cosa succederà quando  $a=0$ ? La proposta non sembra raccogliere troppo entusiasmo, finché un urlo soffocato di un bambino annuncia: «Ma è impossibile!», segno che ha fatto la prova, che ha pensato; l'emozione che traspare svela il piacere di esserci arrivato. Che cosa sia «impossibile», è presto spiegato da lui stesso ai compagni...

Ed ora la sorpresa. Washington, 1876, durante una seduta del Congresso, uno dei senatori, James A. Garfield, che sarà Presidente degli USA dal 1880 al 1881 (in quell'anno sarà ucciso da una revolverata), trova una nuova dimostrazione del teorema di Pitagora. Non so che cosa stesse dicendo l'oratore in quel momento, né chi fosse; ma Garfield comunica ad alcuni vicini la scoperta e tutti si congratulano con lui, incuriositi:



$DEF \cong BHI$   
 $ACLIHG \cong BAFEDC$   
 $ACLIHG - ABC - HBI \cong ABHG + BCLI$   
 $BAFEDC - ABC - DEF \cong ACDF$   
 dunque  
 $ABHG + BCLI \cong ACDF$

Non è rimasta alla storia la seduta, se non per questo episodio. Ebbene, da Presidente, Garfield ebbe poi a dichiarare a proposito di quella scoperta: «Mi diede più soddisfazione di una vittoria politica». Peccato che l'abbiano ammazzato; posso solo assicurare che non fu a causa della sua dimostrazione.

Bruno D'Amore\*\*

\* G.I.R.P. = Groupe International de Recherche en Pédagogie de la Mathématique

\*\* NRD di Bologna, Dipartimento di Matematica, Università di Bologna, Facoltà di Scienze della Formazione primaria, Libera Università di Bolzano.

### Note

<sup>1)</sup> L. S. Penrose ed R. Penrose pubblicarono il loro famoso triangolo globalmente impossibile nel «British Journal of Psychology» nel 1958.

<sup>2)</sup> M. C. Escher dichiarò che la sua prima litografia impossibile, «Belvedere», del 1958, era ispirata alla geometria ambigua del cubo di Necker, mentre «Salite e discese», del 1960, si ispirava proprio al lavoro dei Penrose.

<sup>3)</sup> Di Pietro Ispano, che Dante pone in Paradiso (Par. XII 134-135) definendolo «lo qual giù luce per dodici libelli», facendo riferimento alla sua grandiosa opera «*Summulae logicales*», voglio ricordare la definizione di logica: «Dialectica est ars artium et scientia scientiarum ad omnium methodorum principia viam habens».

<sup>4)</sup> Ma in questo senso, anche i suoi compagni (che ci sentono benissimo) non hanno grandi informazioni in più...

### Bibliografia

D'Amore B. (1992), *Matematica e magia. Scuola Se*, 81/82, 20-23.  
 D'Amore B. (1992), *Giochi logici, linguistici e matematici*. Milano, Angeli.  
 D'Amore B. (1993), *Geometria: mezzo pedagogico per l'educazione matematica, La matematica e la sua didattica*, 4, 387-408.  
 D'Amore B. (1996), *Alcuni aspetti della matematica nella Divina Commedia*, in: D'Amore B. & Speranza F. (eds.) (1996), *La matematica e la sua storia*. Milano, Angeli.  
 D'Amore B. (1996), *Oscar Reutersvärd*, presentazione ad una mostra personale, Galleria Verifica 8+1, Venezia.  
 Delessert A. (1997), *Sul piacere in matematica*, in: Jannamorelli B. (ed.) (1997), *La ricerca in didattica della matematica: da ipotesi teoriche ad esperienze didattiche*, Atti del 3° Seminario Internazionale di Didattica della Matematica, Sulmona aprile 1997. Torre dei Nolfi, Qualevita.  
 Ernst B. (1990), *Avventura con figure impossibili*. Berlin, Taschen.  
 Locher J. L. (ed.) (1978), *Il mondo di Escher*. Milano, Garzanti.  
 Piero Della Francesca, *Trattato d'abaco*, a cura di Arrighi G. (1970), *Domus Galileiana*, Pisa.  
 Reutersvärd O. (1983), *The impossible coloring book*, 2 volumi. New York, Perigee.  
 Saffaro L. (1976), *Dai cinque poliedri platonici all'infinito*, *Enciclopedia della scienza e della tecnica*, Anno 1976. Milano, Mondadori.  
 Saffaro L. (1990), *Nuove classi di poliedri*, *La matematica e la sua didattica*, 3, 28-34.  
 Schattschneider D. (1992), *Visioni della simmetria*. Bologna, Zanichelli.

## Il GLIMI si presenta

### Breve storia del GLIMI

Nel 1991 l'Istituto svizzero di pedagogia per la formazione professionale (ISFPF) e la Divisione per la formazione professionale (DFP) avviarono una ricerca che aveva come scopo l'analisi della situazione dei materiali d'insegnamento nelle scuole professionali della Svizzera di lingua italiana (Cantoni Ticino e Grigioni).

Nel 1992 l'indagine si concluse con un rapporto e con la proposta di fondare un Gruppo permanente che si occupasse dei problemi inerenti alla produzione di materiali didattici.

Nacque così il Gruppo di lingua italiana per i materiali d'insegnamento (GLIMI), per mezzo del quale anche la Svizzera italiana poteva disporre, alla pari delle altre regioni linguistiche, di mezzi finanziari e strutture per promuovere attività in questo specifico settore.

Alla fine del 1993 si formò la direzione di 7 membri che comprendeva un rappresentante per ogni tipo di scuola professionale, uno della DFP, uno dell'ISFPF e uno designato dal Canton Grigioni.

A cinque anni di distanza, il Gruppo ha già prodotto oltre cinquanta testi; una decina sono in fase di realizzazione. Il GLIMI è ufficialmente riconosciuto dall'Ufficio federale della formazione professionale e della tecnologia (UFFT).

### Perché è nato

Il settore professionale comprende numerose scuole, alcune a tempo pieno (Scuole d'arti e mestieri, Scuole dei tecnici, Scuola d'arte applicata, Scuole medie di commercio, Scuole sociosanitarie, ecc.) e altre a tempo parziale, come le scuole di apprendistato (Scuole professionali artigianali e industriali e Scuole professionali commerciali).

Le esigenze didattiche sono dunque molto diverse, considerati i contenuti dei programmi e gli obiettivi delle formazioni. Tuttavia la mancanza di testi adeguati si è sentita particolarmente nelle Scuole artigianali e industriali (SPAI) poiché, in questo settore, le professioni praticate sono oltre cento, con programmi d'insegnamen-

to spesso nettamente distinti l'uno dall'altro. Non a caso il maggior numero dei manuali prodotti è destinato a questo tipo di scuola.

Ma esistono anche altri motivi che giustificano l'esistenza di una struttura come quella del GLIMI. Per una duplice ragione la maggior parte dei testi di conoscenze professionali, specifiche del mestiere che si sta imparando, è in lingua tedesca. Da una parte le Associazioni padronali della Svizzera tedesca, numericamente molto consistenti, possono promuovere più facilmente la realizzazione di testi adatti all'insegnamento professionale. Dall'altra, il mercato editoriale germanico offre una notevole produzione in questo settore, poiché esistono scuole di apprendistato simili alle nostre. Il Ticino, al contrario, non può far capo all'editoria italiana proprio perché nella vicina Repubblica non esistono strutture scolastiche organizzate come le nostre.

L'esigenza di avere un gruppo di lavoro che potesse promuovere e sostenere la realizzazione di sussidi didattici in lingua italiana (manuali per gli allievi, supporti audiovisivi, programmi per ordinatori, testi per docenti, ecc.) è dunque molto sentita. Infatti, assai sovente, gli insegnanti si trovano nella necessità di dover tradurre, adattare o produrre personalmente i testi, solitamente senza un grande aiuto esterno.

### Come lavora

Il GLIMI prende in esame le proposte presentate da scuole, da gruppi di docenti, da singoli autori o da associazioni, accerta se esse rispondano a un effettivo bisogno e giudica se realizzarle o meno.

In caso di decisione positiva, il Gruppo può occuparsi di risolvere alcuni problemi pratici quali l'acquisizione dei diritti d'autore, l'organizzazione della stampa e della vendita. Stabilito inoltre i compensi per l'eventuale traduzione, per le revisioni linguistiche e tecnico-scientifica. Molto spesso si organizzano Gruppi di lavoro, formati da docenti interessati, per le attività accennate in precedenza.

Gli aspetti finanziari sono risolti, per

quanto è possibile, con il contributo delle Associazioni padronali e con la ricerca di inserzioni pubblicitarie; per il suo funzionamento il GLIMI riceve sussidi dall'ISFPF e dalla DFP.

### Altre attività

L'attività del GLIMI non si limita alla realizzazione di sussidi didattici; fra i suoi obiettivi rientra anche la sperimentazione di altri materiali per l'insegnamento.

In quest'ottica, attualmente, si collabora con un apposito gruppo di lavoro che prepara documenti di supporto per l'implementazione dei nuovi programmi di cultura generale. Il GLIMI si occupa anche di raccogliere e di diffondere questi materiali via Internet.

**Emilio Bernasconi**  
*presidente GLIMI*

### Ordinazioni

Tutti i testi del GLIMI possono essere richiesti alla SPAI di Mendrisio, via Mola, tel. 091/646.49.77, fax 091/646.26.11, ad eccezione dei seguenti:

- Calcolo professionale per pittori, ASIP;
- Conoscenze professionali per posatori di pavimento, ASLT;
- Disegno professionale per falegnami, ASFM;
- Tecnica del veicolo - Nozioni di base, ASITA;
- Metallurgia, USM;
- L'automobile, TCS.

I testi del GLIMI sono disponibili anche presso le sedi regionali del Centro didattico cantonale.

### Sito Internet

Per l'elenco dei testi disponibili e per le tematiche dei nuovi programmi di cultura generale si può digitare: «<http://www.ticino.edu/spai/glimi.html>».

**G**ruppo  
**L**ingua  
**I**taliana  
**M**ateriali  
**I**nsegnamento

## Leggere prima di leggere

Sul numero 136 di Scuola Ticinese del marzo-aprile 1987 si presentava un nuovo progetto di ricerca-azione che coinvolgeva un gruppo-pilota di insegnanti di scuola dell'infanzia del Cantone con lo scopo di «stimolare, sollecitare il bambino del terzo livello (quindi in età tra cinque e sei anni) a «leggere» la realtà linguistica ambientale, per coglierne significati e segni». Dopo dieci anni dall'inizio del progetto – ormai consolidato e generalizzato – l'ufficio educazione prescolastica ha voluto raccogliere le considerazioni di un gruppo-campione di 80 insegnanti e diffonderle a tutte le scuole dell'infanzia.

Due sono essenzialmente le parti che compongono il fascicolo: la prima riporta i protocolli delle insegnanti che si esprimono sulla validità delle linee teoriche della ricerca-azione e sulla sua concretizzazione all'interno delle sezioni; nella seconda sono raggruppati i principali articoli di ri-

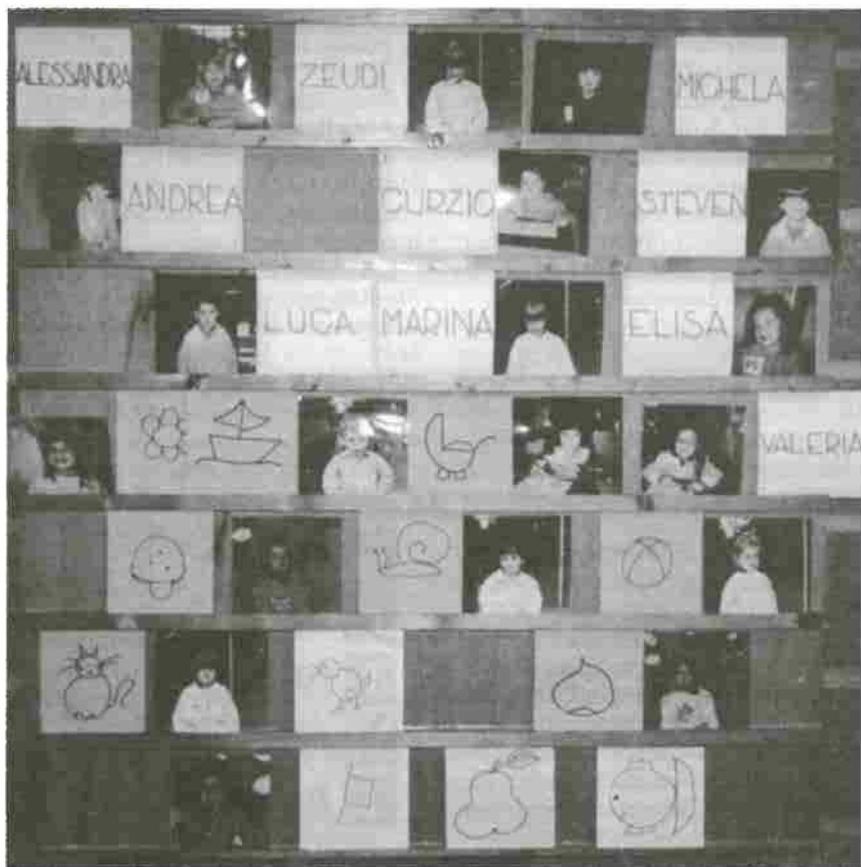
ferimento che hanno accompagnato le varie fasi dell'esperienza. Sei sono stati i temi di riflessione per le docenti.

### 1. Perché far leggere le figure?

Le immagini sono utili al bambino per passare dal codice iconico a quello linguistico. Far comprendere al bambino che il «leggere» è in relazione alle suggestioni e alle stimolazioni date dalle immagini. Tutto questo avviene in forma non certamente scolastica ma flessibile perché tiene conto dei ritmi, dei bisogni e degli interessi dei bambini (patente 1973).

Un'immagine poi non è costituita da soli contenuti, presenta forme, colori, dimensioni, rapporti spaziali che mettono a prova la capacità percettiva del bambino. Accanto all'illustrazione, poche parole esprimono un concetto, un'idea, un sentimento, definiscono un colore, un evento, una situazione (patente 1980).

*La scrittura del nome proprio alla scuola dell'infanzia ha una valenza affettiva, sociale, psicolinguistica – Bellinzona, settembre 1998*



### 2. Lettura d'ambiente e teoria linguistica

Il bambino ha modo di elaborare una sua teoria linguistica se confrontato con un ambiente ricco e stimolante, solo così si ritrova ad avere delle occasioni, a fare delle esperienze dove può esprimere le sue idee, scambiare con quelle dell'adulto o dei compagni. I mezzi di cui il bambino dispone a scuola sono molteplici: vanno dalle comunicazioni per i genitori, ai commenti scritti sui disegni, all'analisi del calendario, ma soprattutto a disposizione ha il proprio nome. Infatti il bambino impara a scrivere molto presto e in modo convenzionale il proprio nome, sia perché ha frequenti occasioni per scriverlo, sia perché rappresenta qualcosa di stabile, che appartiene alla sua persona (patente 1979).

Il loro nome, come parola scritta, è spesso il principale e più vicino segno per osservazioni, confronti e spiegazioni.

Porto l'esempio di Aleksandar che giustificava la lunghezza del proprio nome comparandola alla sua statura «Il mio nome è il più lungo perché io sono il più alto».

La sua teoria ha retto fino al momento in cui abbiamo misurato la nostra statura e ci siamo accorti che Luca (con il nome più corto) non era il più basso (patente 1991).

Daniel (5 anni e 11 mesi) in una rappresentazione grafica (lo sfondo integratore sul quale stiamo lavorando quest'anno è il castello) disegna le mura del castello. Terminato il disegno lo commenta così: «Guarda Maria! Questi merletti sono come la lettera M di merletto» (patente 1982).

Comunque sia, è interessante notare come nascono necessità diverse e strategie diverse per elaborare la propria teoria linguistica. Questa diversità è la forza della lettura d'ambiente: il bambino trova la propria strada per arrivare alla comprensione del codice scritto (patente 1993).

### 3. Lettura-scrittura alla scuola dell'infanzia

«Per quanto riguarda, in modo specifico, il campo educativo dell'apprendimento della lingua, dobbiamo evidenziare che essa è un prodotto sociale e pertanto la lettura e la scrittura vanno considerate quali oggetti culturali»<sup>1)</sup>.

Un esempio recente di tali situazioni didattiche è stato quando tutti insieme abbiamo osservato e commentato

le fotografie dell'incendio alla chiesa della Madonna delle Grazie a Bellinzona riportate su un quotidiano ticinese.

Sia per l'argomento toccato (rientra nel tema della programmazione) sia per l'attualità del fatto (da alcuni visto dal vivo o dalla televisione) sia per la familiarità del mezzo usato in classe («anche a casa ho visto il giornale») i bambini si sono molto infervorati. Per questo approvo, come dice la Teruggi, l'uso di tutti i testi sociali (patente 1993).

Molti sono i canali che si possono utilizzare per trasmettere informazioni o messaggi.

Messaggi disegnati o scritti o semplicemente scritti da personaggi misteriosi, immagini tratte da giornali, prospetti, manifesti ecc. suscitano attenzione e curiosità soprattutto nei bambini del III livello.

Sicuramente attività di questo tipo stimolano i bambini a fare delle ipotesi sul significato o sul contesto che l'immagine e/o il messaggio scritto vogliono trasmettere o comunicare (patente 1973).

#### 4. Le parole come oggetti cognitivi: «rosa» è un colore, un fiore o una bambina?

Alla scuola dell'infanzia gli spunti per «giocare» con le parole sono innumerevoli.

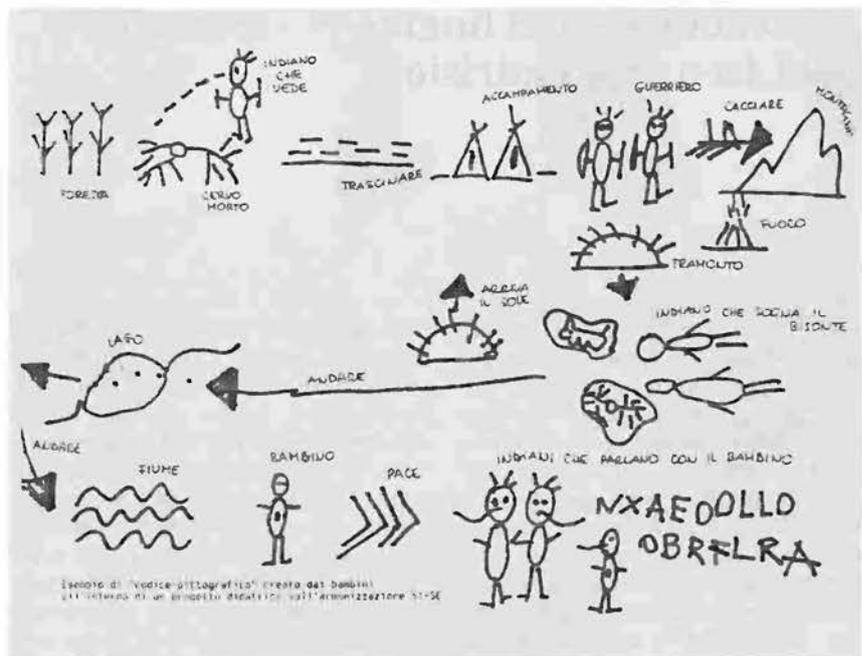
Ai bambini piace molto cercare aggettivi e verbi adatti alle descrizioni, scoprire sinonimi, chiedere il significato di parole che non conoscono, trovare errori nella dizione, abbinare nomi, completare frasi, sostituire una parola (patente 1959).

In un tipo di conflitto socio-cognitivo simile, l'insegnante può assumere il ruolo di coordinatore permettendo così al bambino di fare un'ipotesi e sostenerla: gli darà la possibilità di fare scoperte o confrontarle con quelle di altri bambini (patente 1982).

#### 5. Preparare nel bambino il «vero lettore»

Il bambino «lettore» nel prescolastico non deve corrispondere a un bambino che sa leggere e scrivere, ma deve essere un bambino in grado di captare dei segnali da tutto ciò che gli sta attorno (patente 1981).

La docente deve tenere particolarmente in considerazione proprio quei bambini a cui mancano gli stimoli in famiglia, per favorire un equilibrato avvicinamento al mondo della lettura e della scrittura. Un al-



tro aspetto molto importante dell'educatrice sarà quello di attivare la curiosità sul segno scritto proprio perché i bambini si trovano all'inizio di una particolare fase evolutiva, senza però dimenticare che alla base vi sono la socializzazione, il gioco, la corporeità e la gradualità nelle proposte. La docente è semplicemente l'organizzatrice «dell'ambiente scritto» e «non scritto» attorno al bambino e non una trasmettitrice del suo sapere sul codice scritto (patente 1971).

#### 6. L'approccio metodologico attraverso i protocolli

Il protocollo è un metodo che permette di meglio analizzare e approfondire le produzioni linguistiche dei bambini.

Aiuta a cogliere i vari conflitti socio-cognitivi e dunque le ipotesi formulate, sostenute e confrontate. All'interno di un protocollo si possono identificare aspetti cognitivi, sociali ed affettivi.

Parlando in particolare della lettura d'immagine, questo metodo porta alla definizione del livello di ogni bambino: se passa dal livello denotativo a quello connotativo, se «costruisce» un perché ecc., insomma se entra in codice (patente 1994).

La metodologia usata è una strategia per abituare il bambino a leggere degli indizi, ad interagire con i compagni, ad esprimere, utilizzare, integrare, completare le conoscenze proprie e degli altri bambini per costruire un codice (patente 1967).

Attraverso tutte le attività di «lettura» e di verbalizzazione diamo l'occasione al bambino di arricchire il proprio lessico, avviandolo alla presa di coscienza dei linguaggi settoriali con l'uso appropriato dei termini, nonché di migliorare la propria sintassi (patente 1981).

Dalla lettura di questi stralci di protocollo delle insegnanti si può dedurre un vissuto positivo verso il progetto, ma soprattutto una traduzione didattica conforme alle premesse teoriche, alle linee di tendenza dello stesso.

L'approccio alla lingua scritta (nel senso ampio del termine) alla scuola dell'infanzia deve considerare la costruzione della funzione simbolica in atto nel bambino in età prescolare: «dal gesto e dal segno visivo al gioco di finzione e al disegnare si passa da un simbolismo di primo grado, che denota direttamente oggetti e azioni, a un simbolismo di secondo grado, quando i segni scritti stanno per i nomi e poi per le parole in quanto parlate, in quanto eventi sonori»<sup>2</sup>.

\* Leggere prima di leggere. Considerazioni sul progetto di «lettura d'ambiente» a dieci anni dal suo inizio, Ufficio dell'educazione prescolastica, Bellinzona 1998

#### Note:

<sup>1</sup>) Martino Patrizia/Teruggi Lilia, Lettura-scrittura nella scuola materna, Theorema, Milano 1992, pag. 24.

<sup>2</sup>) Pontecorvo Clotilde, Un curriculum per la continuità educativa dai quattro agli otto anni, La Nuova Italia, Firenze 1989, pag. 7.

## Il vocabolario del linguaggio giovanile del Liceo di Mendrisio

Agli inizi degli anni Novanta l'interesse per la dinamica e la struttura del linguaggio giovanile è passato dalla sporadicità degli anni Ottanta alla scientificità. Del resto basta aprire un numero di un qualsiasi settimanale per trovarvi pagine sulla moda dei giovani, la lettura dei giovani e così via. Negli ultimi dieci anni, infatti, il fenomeno giovanile ha acquisito sempre maggiore rilievo nella nostra società, nella cultura, nel mondo dei consumi, nei media fino ad assumerne una centralità da tutti riconosciuta. Il linguaggio giovanile, di conseguenza, non poteva fare eccezione e si è assistito a un progressivo passaggio dalla zona marginale della lingua in cui era relegato a una centrale: il linguaggio giovanile è venuto a costituire un'alternativa alle esigenze della comunicazione familiare, colloquiale o informale. Questo spiega l'interesse anche in ambito accademico suscitato dal fenomeno del linguaggio giovanile per le sue caratteristiche intrinseche, cioè per come sono formate le parole dei giovani, e per le sue dinamiche di mutamento.

Il linguaggio giovanile non è un gergo, come potrebbe erroneamente essere considerato: il gergo è normalmente un elemento di chiusura di un gruppo verso l'esterno (lo si usa per non essere capiti da chi sta al di fuori del gruppo) mentre il linguaggio giovanile è un elemento di coesione verso l'interno senza avere l'intenzione di chiudersi verso l'esterno. Tutti capiscono certe parole (non proprio tutte) come *sore*, *bigino*, *a balla*, *ghignata*, ecc., mentre un gergo tende a permettere una comunicazione segreta.

Il meccanismo di base è quello ludico: i giovani giocano con la lingua, si divertono a creare neologismi, creazioni bizzarre non solo a livello di significato ma anche di significante. Sono la fantasia, l'originalità, la creatività la molla scatenante del linguaggio giovanile, che è un'entità prettamente orale: è strano notare, però, come questa originalità non venga trasportata dall'ambito scherzoso o di gruppo in altri tipi di produzione linguistica. Nell'oralità i giovani so-

no creativi e originali, ma nella lingua formale, in particolare scritta, sono affetti dalla sindrome degli stereotipi, della banalità, dell'appiattimento espressivo.

Il carattere peculiare del linguaggio giovanile rimane comunque la regionalità, direi la microregionalità: non si potrebbe parlare in generale di linguaggio giovanile, perché il bacino d'uso di tale lingua può essere molto ristretto, può addirittura variare da gruppo a gruppo, a seconda del luogo di ritrovo (addirittura da bar a bar, da piazza a piazza), a seconda dello sport praticato (lo snowboard ha un suo linguaggio peculiare e chi pratica questo sport lo usa come elemento di forte coesione).

Un'altra caratteristica è – o meglio dovrebbe essere – l'effimerità o – se si vuole essere più precisi – la dinamicità. Il linguaggio giovanile si muove come si muove ogni lingua ma con una velocità sicuramente superiore: è un'entità variabile nel tempo, nello spazio, nella società e – come visto – nel tipo di aggregazione. Il ricambio continuo di parole si giustifica con la funzione di coesione di gruppo e di simbolizzazione della unicità del gruppo: c'è la necessità di distinguersi in particolare da quelli appena più anziani oppure c'è il prestigio di chi vede sancita la preminenza delle proprie invenzioni. Le parole nascono, vivono e muoiono anche in un lasso di tempo molto breve: è il destino, per esempio, dei lem-

### Prologo - epilogo

Uela li, raga!

Dopo mesi di spacco totale, attraverso scleri vari e berschie di consolazione per ripigliarsi dalle aspettative mancate, siamo riusciti a portare a termine (finalmente) questo vocabolario del linguaggio giovanile. E' stata dura mettersi d'accordo sui significati, battere il tutto al computer, stampandolo poi una sfracca di volte. La voglia di smollare tutto e andare a farsi un tröz era tanta, ma nonostante gli scazzi ci siamo anche divertiti, soprattutto per le cappellate del *sore*, quando arrivava tutto esaltato credendo di aver trovato una parola supernuova mentre si trattava di un banale e sorpassato arcaismo giovanile.

Abbiamo passato ore abbioccando-

ci davanti al computer, molte volte abbiamo pensato di essere fottuti e aver perso tutto. Ma fortunatamente ciò non è successo (che culo!) e ora abbiamo l'onore di presentare il nostro lavoro finito. Siamo andati alla grande, e ce l'abbiamo fatta! Le parole elencate qui sono un pacco e toccano tutti i campi, quali lo scolesese, il droghese, il sessuale e così via, che hanno a che fare quotidianamente con la nostra vita.

C'erano gli esaltati che proponevano parole a balla e poi se ne sbattevano e rifilavano agli altri il compito più difficile di dare le definizioni e inoltre la menavano ancora perché non erano d'accordo. Un altro gran casino è stato mettere le frecette (che dovrebbero determinare la vitalità delle parole) poiché non erano

condivise da tutti, e forse anche voi, leggendo, troverete qualcosa da ridire, perciò niente scleri, ok?

E' stato figo leggere gli articoli sui giornali, andare in radio e in TV: ci sentiamo dei miti! Ma teniamo i piedi per terra, anche se un po' ce la tiriamo, e concludiamo che ci farà un sacco piacere pensare che la gente se la ghignerà leggendo.

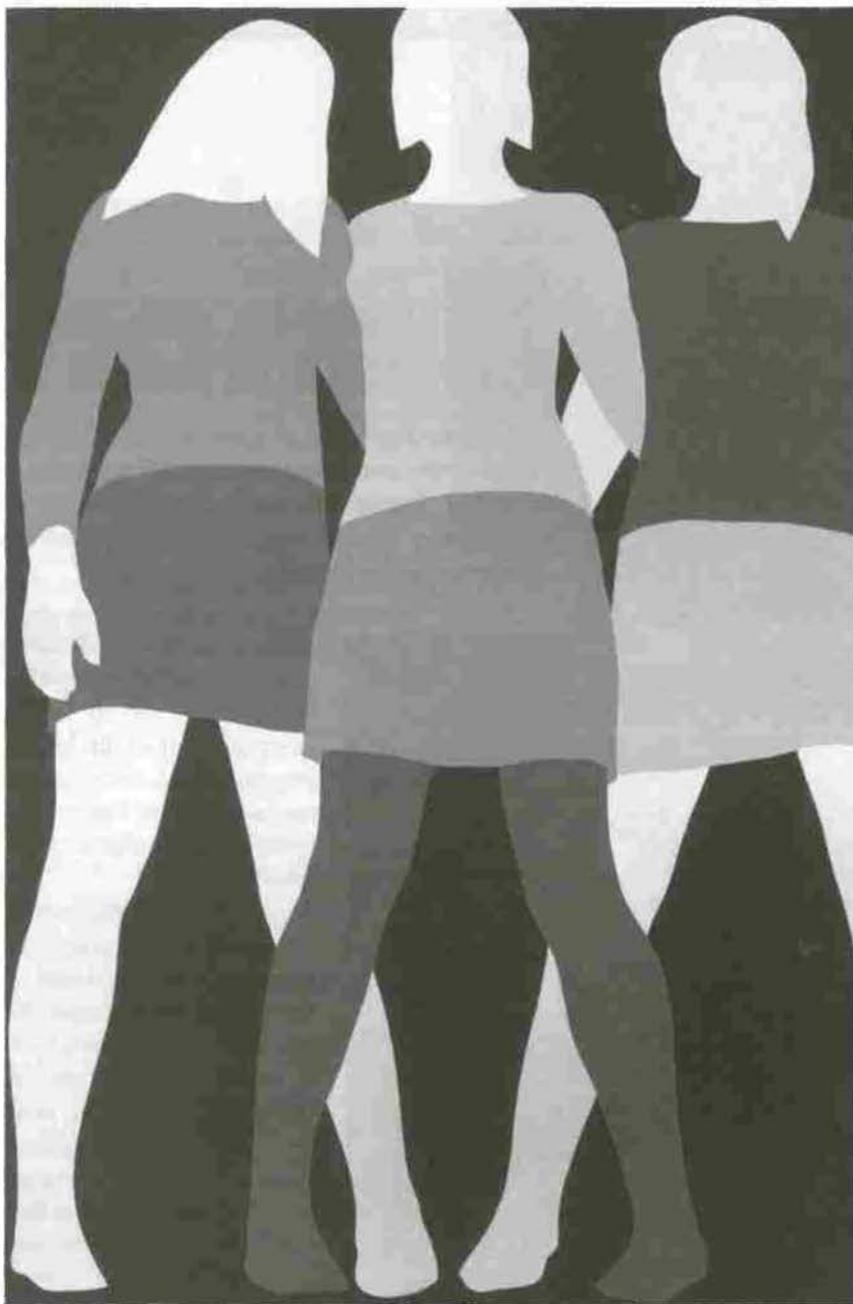
In questo momento lo scazzo sta dilagando nei nostri giovani animi e, se anche voi un giorno vi troverete nelle stesse condizioni, non indugiate e tuffatevi nella lettura del nostro vocabolario, che vi farà passare un momento di sciallo libidinoso senza precedenti.

**Gli studenti del corso di lingua e comunicazione**

mi veicolati dalla televisione, lemmi che durano quanto dura il personaggio o la trasmissione che li ha lanciati. Ciò dimostra anche che non è vero, come si crede, che i modelli comunicativi sono condizionati in maniera massiccia dai mass-media e in particolare dalla televisione: nel caso del linguaggio giovanile, come sostiene il prof. Michele Cortelazzo nella sua prefazione al vocabolario, tale influenza risulta quasi nulla. Eppure, a proposito del carattere effimero del linguaggio giovanile, Stefano Vassere ha fatto notare che esiste uno *zoccolo duro di giovanilismi storici* (*bigiare, bigione, bigino, secchiare, secchione, fuso, flippare, cagno, piantare una lecca* e altri) che rappresentano un serbatoio di continuità ventennale, che convive accanto a termini effimeri ed episodici. In questo senso Vassere, acuto osservatore, indica anche i lessemi ticinesi destinati a durare, accanto agli ormai affermati *cagno, piantare una lecca, inzigare*: si tratta di *rescio e resciare* (vomito e vomitare), *po-bia* (larva, vegetale), *posso* (poco spiritoso) e *kifer* (usato soprattutto nell'espressione «piega da kifer»). Il linguaggio giovanile ha termini che sopravvivono addirittura alle rivoluzioni giovanili, che passano di generazione in generazione, che possono essere a giusta ragione definiti «storici».

Per quanto concerne le categorie di riferimento è ovvio che il linguaggio giovanile tocca i settori di maggiore interesse dei giovani: sesso, scuola, droga e affetti. Queste quattro categorie raggruppano quasi tutto l'universo delle comunicazioni dei gruppi giovanili. Nel vocabolario, quindi, si parlerà di termini dello *scuolese*, del *sexualese* e del *droghese*, addirittura dello *sborniese*.

Se qualcuno volesse sfogliare il vocabolario con la malcelata intenzione di trovarvi le *parolacce* di cui si dice che il mondo dei giovani sia pieno (e quello degli adulti ?), ne farebbe certo una lettura riduttiva e ne rimarrebbe forse deluso: non mancano infatti i termini coloriti, forti - in particolare se ci riferiamo alla sfera sessuale, così importante per i giovani - ma la stragrande maggioranza dei lemmi evidenzia la componente ludica a cui si è accennato in precedenza e addirittura quella ironica o autoironica: non c'è perversione nel linguaggio giovanile, soltanto voglia di divertirsi con le parole, mar-



Franz Gertsch - Mireille, Colette, Anne. 1967

cando la propria appartenenza a un gruppo o a una realtà geografica. Concludo riprendendo le parole che Michele Cortelazzo usa nella parte finale della sua interessante prefazione e che suonano un po' da invito a penetrare la realtà del linguaggio giovanile con occhio sgombro da pregiudizi perbenistici: «*Queste osservazioni non evidenziano assolutamente dei limiti del dizionario. Mostrano la vitalità del lessico giovanile e, al contempo, la difficoltà per i suoi utenti di distinguere lessico comune e lessico giovanile, in quanto per loro il lessico giovanile è il lessico abituale. Non*

*sono loro, i giovani ticinesi, ad aver bisogno di questo dizionario; ad averne bisogno siamo soprattutto noi, non giovani, ancor più se non ticinesi. Ne abbiamo bisogno per capire le peculiarità del lessico studentesco di Mendrisio e dintorni, ma anche per avere conferma della diffusione e della permanenza in uso di parole già censite, magari qualche anno fa, in altri studi sull'argomento».*

**Francesco Bianchi,**  
responsabile  
della redazione  
del vocabolario

## Quale formazione per il cittadino di domani?

Annotazioni sul convegno:  
*éducation aux citoyennetés*

(Continuazione da pag. 2)

tata con le medesime difficoltà presenti in tutte le altre realtà cantonali. In primo piano si pone il problema della crescente necessità di offrire un quadro culturale di riferimento attento alle domande e alle dinamiche avanzate da una società sempre più multiculturale.

Nel campo dell'educazione alle cittadinanze, la sfida che la scuola deve affrontare è l'elaborazione di progetti educativi capaci di coniugare le esigenze di identità e di conoscenze delle istituzioni e della cultura nazionale con i diritti e le rivendicazioni del rispetto delle culture altre.

In questa direzione la scuola ticinese, accanto alla riflessione già svolta negli anni passati e confluita nella pubblicazione di un fascicolo di sussidi didattici per l'insegnamento dell'educazione civica nella scuola media (Bellinzona, settembre 1995), sta elaborando o sperimentando proposte didattiche aperte agli interrogativi posti appunto dalle nuove cittadinanze.

In particolare è stato creato un gruppo di lavoro che, a livello di scuola media, sta studiando un percorso di

attività relativo al problema dell'integrazione e dell'accettazione dell'altro nella comunità scolastica. L'obiettivo è di poter sottoporre, nell'ambito della prosecuzione degli scambi tra la Svizzera romanda e il Ticino, una proposta definitiva di intervento didattico in modo da poter essere di stimolo per tutti gli operatori scolastici interessati alla formazione dei futuri cittadini.

Certo è che l'educazione civica prima, l'*educazione alle cittadinanze* oggi, pongono problemi particolarmente delicati, poiché connesse direttamente alle finalità stesse della scuola e ai valori fondamentali da trasmettere agli allievi in quanto futuri cittadini.

Se nessuno ha mai nutrito dubbi sull'importanza dell'educazione civica, nessuno ha però mai neppure saputo delineare con precisione i contorni della disciplina; l'*educazione alle cittadinanze* da questo punto di vista porrà probabilmente difficoltà ancor maggiori.

La rimarchevole presenza di famiglie straniere nel nostro paese, i cui figli frequentano le nostre scuole, sembra svuotare di significato la tradizionale nozione di cittadino che esercita i suoi diritti attraverso il voto.

Ciò determina l'esigenza di una educazione alla cittadinanza più vasta, le cui fondamenta sono essenzialmente i diritti dell'uomo.

La concezione di Stato-nazione e di conseguenza di cittadinanza e di identità nazionali sono ormai messi in crisi dai processi di mondializzazione.

Ad un'ottica nazionale bisogna perciò sostituire una concezione di comunità dai destini comuni a livello planetario.

Da qui l'importanza di un approccio interculturale, con tutte le implicazioni che esso comporta in termini di uguaglianza, differenza, tolleranza, rispetto, identità, decentramento, etnocentrismo.

Molti gli interrogativi che ne conseguono.

Quali le conoscenze disciplinari indispensabili?

Quale la metodologia e quali gli strumenti didattici?

Quale formazione per i docenti?

Meglio garantire all'*educazione alle cittadinanze* un congruo numero di ore d'insegnamento o piuttosto sviluppare un insegnamento pluri o interdisciplinare?

Le risposte, benché provvisorie, sono state tutt'altro che univoche.

A conferma di come i mutamenti in corso abbiano come sgretolato quelle che fino a qualche decennio fa erano ancora certezze.

Né è un caso che – come già sottolineato – il dibattito su questo tema occupi un ruolo importante sia a livello politico che educativo da noi come pure negli altri Paesi occidentali.

L'accentuarsi dell'individualismo, i nuovi fenomeni migratori, la pluralità di culture, valori, appartenenze chiamati a convivere, lo sviluppo delle tecnologie della comunicazione, la caduta del muro di Berlino, i processi di mondializzazione, i problemi ecologici, la crisi del Welfare, gli accresciuti squilibri tra Nord e Sud del mondo, la crisi dello Stato-nazione, tutti questi fenomeni elencati alla rinfusa, impongono una ridefinizione di contenuti, obiettivi, strumenti della formazione del cittadino.

Attendiamo ora il Convegno del settembre prossimo per conoscere quali indicazioni ne scaturiranno, consapevoli che l'atto conclusivo del *Colloquio: éducation aux citoyennetés* non sarà che il contributo ad una più ampia e approfondita riflessione fra gli operatori scolastici dei diversi Cantoni.

Carlo Monti

G.A.B. 6500 Bellinzona 1  
Mutazioni:  
Divisione scuola - 6501 Bellinzona

### REDAZIONE:

Diego Erba  
direttore responsabile  
Maria Luisa Delcò  
Mario Delucchi  
Giorgio Merzaghi  
Renato Vago  
Francesco Vanetta

### SEGRETERIA E PUBBLICITÀ:

Paola Mäusli-Pellegatta  
Dipartimento dell'istruzione  
e della cultura, Divisione scuola,  
6501 Bellinzona  
telefono 091 814 34 55  
fax 091 814 44 92

### GRAFICO: Emilio Rissone

STAMPA:  
Arti grafiche Salvioni SA  
6500 Bellinzona

Esce 7 volte all'anno

TASSE:  
abbonamento annuale  
fascicolo singolo

fr. 20.-  
fr. 3.-